

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 43

Inte för räddhågsna

Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröduktion

(English Summary)

Anna Winlund



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: Not for the timid. Emergent literacy education in Swedish as a second language for adolescents

SWEDISH TITLE: Inte för räddhågsna. Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröduktion

LANGUAGE: Swedish (English summary)

AUTHOR: Anna Winlund

Abstract

The overall aim of this thesis is to gain a deeper understanding about the education of Swedish as a second language and basic literacy to recently immigrated adolescents with little prior experience of school-based learning. It investigates how the students are given access to the literacy practices that are required for active and independent participation in school and in society, how the students take part in the activities and interactions offered in this particular school context, how the relationship between the teachers and these adolescents is manifested and finally, how the rules of the school context relate to the literacy practices that are available to the students.

The thesis is based on four ethnographic studies investigating diverse aspects of this education, using different theoretical frameworks. The data consists of observations of lessons in Swedish and social sciences, conversations with the teacher, the students and the language tutor, in addition to formal interviews with the students.

The results indicate that the teacher and the language tutor played an important role to give the students access to the literacy practices and rules of schooling. Students' previous knowledge, as well as class field trips and concrete examples, served as important foundations for their instruction. Also, the teachers' engagement with the students' linguistic and other semiotic resources contributed to the students' participation in literacy practices. Concurrently, the interaction about topics that had previously been unfamiliar to the students seemed to enhance their ability to understand new discourses. The study implies that some of the rules and norms associated with schooling promote learning in this specific context, while other rules seemed adapted to prepare the students for future studies. The thesis also discusses students' agency and opportunities to invest in their schooling in the mainstream society.

KEYWORDS: Swedish as a Second language education, immigrant adolescents, emergent literacy, literacy practices, little prior experience of school-based learning, language introductory classes, school ethnography, rules of schooling, semiotic social spaces.

© Anna Winlund, 2021

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket
Box 200
405 30 Göteborg

PORTRÄTTBILD: Ola Strandler

OMSLAGSBILD: Anders Engström

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-81-3

LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/68710>

SÄTTNING: Sven Lindström

TRYCKNING: Stema Specialtryck AB, 2021

Förord

När jag bad eleverna i den här studien om samtycke till att observera dem bad en av flickorna tolken att översätta: Ok, men då får du lova att du inte glömm oss när din bok är färdig! Kloka tjej: nu är ”boken” färdig och jag lovar att jag aldrig någonsin kommer att glömma er. Jag vill därför börja med att tacka er fantastiska elever som kämpade så hårt och som uppvisade sådan värme och humor mitt i alla svåra provningar. Tack för era berättelser och för att jag fick dela både stor glädje och djup sorg. Jag önskar att ni en dag får möjlighet att läsa den här avhandlingen som ju handlar om er. Jag vill också tacka dig engagerade, omtänksamma och krävande lärare för att du var så generös och modig och släppte in mig i klassrummet. Jag har lärt mig så mycket av er alla!

Näst på tur är min handledartrio, mina tre visa lärare som väglett mig ända hit: Per Holmberg, Qarin Franker och Tommaso Milani. Ert stöd och högt ställda krav har varit avgörande för min lust att skärpa tanken och streta vidare. Per: din specialitet tycktes vara att efter mina långa, vaga resonemang dra upp en gammal servett eller papperslapp och rita upp en modell som exakt fångade det jag försökte förmedla. Jag är så tacksam för alla samtal och dina kloka råd. Q: Du sa en gång till mig att kunskap för dig var som att se klart när dimman lättar. Så är det ofta att samtala med dig; plötsligt blir allt tydligt. Det var också ditt engagemang och kreativa arbete som väckte mitt intresse för det här ämnet från början. Jag hoppas att våra diskussioner fortsätter även när detta projekt är färdigt. Tommaso: du har lärt mig allt jag kan om att skriva artiklar och att läsa mellan redaktörernas rader. Tack för din energi och för att du visat mig att det går att undersöka fler perspektiv inom flerspråkighet än jag visste att jag fick. Du inspirerar mig till att vilja fortsätta framåt.

Många andra personer har varit generösa och delat med sig av goda råd i det här projektet. Tack till Lise Iversen Kulbrandstad, Catherine Wallace, Joke de Wilde och Åsa Wedin för input inför projektplaneringen, till LTS-gruppen för läsning av artikel 1, till Catarina Player-Koros och KRUF-gruppen för läsning av artikel 3. Thank you to John L. Richardson for your thoughtful supervision during the publishing process of article 3. Thank you also to Nicole Pettitt, Lisa Gonzalves, Elaine Tarone and Theresa Wall for your kind support and constructive feedback during the work with article 4. Thank you to Nancy Hornberger for rewarding discussions about the Continua of Biliteracy and to James Paul Gee for your instantaneous answers to my questions via email! Mange takk till dig Line Møller Daugaard för din insiktsfulla granskning, kloka råd och en givande och intressant diskussion på slutseminariet. Tack också till Peter Erlandson för klargörande samtal om spelen vi spelar, till Mikael Nordenfors för implicita och explicita kommentarer och till Åsa Wengelin för meta-metaspråkliga diskussioner.

I am so grateful to you Rhonwen Bowen, Scott Burnett, Richard la Bontee and Stephen Turton for your English proof-reading. Without your help I would never have been published in English at all. Tack till Sven Lindström för ditt tålamod under produktionsarbetet med avhandlingen, till Marie Rydenvald för din noggranna korrekturläsning och allmänna stöttning och inte minst till Anders Engström för ditt kreativa arbete med designen av omslaget.

Tack till hela institutionen för svenska språket, först med Lena Rogström och sedan med Karin Helgesson i spetsen. Särskilt tack till Flersva-gruppen och även kompisar från förr som Carina Carlund, Britt Klintonberg och Ann-Marie Wahlgren som gjorde mig sällskap på vägen mot forskarutbildningen. Extra tack till Lotta Olvegård som varit en stabil kurskollega, inte minst i slutfasen. Jag tänker också på Helén Johansson. Hoppas att du hade varit nöjd med mina val!

Tack till Stina Ericson, vice prefekt för forskarutbildningen, och till er alla i doktorandföreningen för den här tiden, inte minst till de doktorander som jag delade rum med på LT-gatan: till Lisa Loenheim för trevligt sällskap i skrubben och till Anders Agebjörn, Camilla Håkansson och Abraham Yeshalem i systrarnas sovrum. Det blev aldrig någon efterfest på balkongen, men däremot många glada stunder. Camilla – vi har följts åt länge nu. Nu hejar jag på dig! Tack också till Anna Lindholm för sällskapet på äventyren i Norge.

Jag vill rikta ett varmt tack till Donationsnämnden för bidrag till konferensdeltagande på LESSLA i Palermo och kurs i Oslo, till Kungliga Vetenskaps- och Vitterhets-Samhället i Göteborg för konferensdeltagande på Nordand i Köpenhamn, till Knut och Alice Wallenbergs stiftelse för resa till Ethnography and Education Conference i Oxford, till Adlerbertska stiftelsen för resa till en kurs i Oslo och till en vistelse i Kavallarhuset. Slutligen vill jag tacka Harald

och Louise Ekmans forskningsstiftelse för en mycket givande skri­var­vecka på Sigtunastiftelsen och till Stiftelsen Anna Ahrenbergs fond för ett avslutande vistelse­stipendium i Villa Martinsson i Jonsered.

Den här pandemiperioden i isolering har fört med sig att jag inte behöver skriva om alla vänner och familj som jag har försakat och allt roligt jag missat under det senaste året, när skrivandet varit som intensivast. Istället ser jag nu fram emot att vi alla snart får ses igen – på riktigt. Särskilt tack till Annorna: Karlsson som hejarklack på distans och Wrammert för oförglömliga skrivardagar i Sigtuna och nattliga promenader på Breviks udde. Tack Gisela Brändén för AW-peppen under de här åren, då vi aldrig upphört att förvånas över våra olika villkor för forskning. Min dagmamma Ann Robinson Ahlgren – du väckte mitt intresse för flerspråkighet och det var också i ditt kök jag stötte på mitt livs första etnograf, som sedan skrev boken Så blir barn tvåspråkiga. Jag är så ledsen för att du aldrig fick läsa min färdiga studie, men i höst ska jag tänka på dig på bänken i Örtagården.

Tack till mina föräldrar Elisabeth och Pär Arne Winlund för att ni alltid ställt upp för mig och syster Sara. Nu får ni fortsätta fundera på högtidskläder inför förestående fester. Tack även till mina svärföräldrar Ulla och Pelle Strandler för ert stöd och fina resor under den här perioden. Till mina älsklingar Edith och Tage. Under hela era liv har ni haft föräldrar som skriver på ”en bok”. Nu är vi äntligen klara. Tack för ert tålmod och för att ni är så kloka, roliga och underbara på alla sätt och vis. Jag är så stolt över er. Och sist till Ola, för ditt oupphörliga stöd, läsning av utkast, alla kloka råd och för att du gör livet så roligt att leva. Om inte du hade uppmuntrat mig till att återuppta studierna och så småningom att doktorera, vet jag inte var jag, och vi, hade varit idag. I förordet till din avhandling skrev du att min doktorandtid skulle bli fantastisk. Du hade förstås rätt. Nu fortsätter vi så!

Innehåll

1. Introduktion	1
1.1 Nyanlända ungdomar i svensk skola	3
1.2 Undervisning av nyanlända ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning	5
1.3 Syfte och forskningsfrågor	7
1.4 Avgränsningar av studien	8
1.5 Avhandlingens disposition	9
2. Bakgrund och tidigare forskning	11
2.1 Nyanlända ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning	12
2.1.1 Begreppsanvändning: vem är egentligen analfabet?	12
2.1.2 Orsaker till avbruten eller begränsad skolgång	15
2.2 Nyanlända elevers tillgång till och deltagande i skolans litteracitetspraktiker	17
2.2.1 Flerspråkiga elevers utveckling av språk och litteracitet	18
2.2.1.1 Andraspråksutveckling och språk- och kunskapsutveckling	18
2.2.1.2 Flerspråkig kunskapsutveckling, modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet	19
2.2.1.3 Läs -och skrivutveckling på ett första- och andraspråk	20
2.2.2 Unga och vuxna som utvecklar grundläggande litteracitet på ett L2: kognitiva studier	22
2.2.2.1 Fokus på språkets innehåll eller form	23
2.2.2.2 Faktorer som påverkar litteracitetsutveckling hos unga och vuxna	25
2.2.2.3 Muntlighet och skriftlighet: konsekvenser för tänkandet?	27
2.2.3 Unga och vuxna L2-elever som utvecklar grundläggande litteracitet: studier av sociala praktiker	31
2.2.3.1 Studier om vuxna andraspråksinlärare med begränsade erfarenheter av formell utbildning	32

2.2.3.2 Studier om ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning i en skolkontext	33
2.3 Regler och relationer för nyanlända elever i skolan	34
2.3.1 Mottagande och inplacering av nyanlända elever i skolan	34
2.3.2 Hälsan, den psykosociala situationen och relationernas betydelse för nyanlända elever	35
2.3.3 Sammanfattning av tidigare forskning och relevans för avhandlingen	38
3. Teoretiska perspektiv	41
3.1 Litteracitet	42
3.1.1 Litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker	43
3.1.2 Primära och sekundära diskurser	44
3.1.3 The four resources model	46
3.1.4 Kritiska förhållningssätt till litteracitet	47
3.1.4.1 Critical literacy	48
3.1.4.2 Litteracitet som tämjer eller frigör	49
3.1.5 Litteracitet som flerspråkiga resurser	50
3.1.5.1 Transspråkliga perspektiv på litteracitet	50
3.1.5.2 The Continua of Bilinguality	51
3.1.6 Undervisning i grundläggande litteracitet	51
3.2 Sociosemiotiska perspektiv	52
3.2.1 Det semiotiska sociala rummets interna och externa grammatik	54
3.2.2 Det semiotiska sociala rummets portaler och generatorer	55
3.3 Rörelsefrihet och motivation	57
3.3.1 Aktörskap	57
3.3.2 Investering	59
3.3.3 Sammanfattning av de teoretiska perspektiven	60
4. Metodologi och genomförande av studien	63
4.1 Metodologi: etnografi	63
4.1.1 Varför etnografi?	64
4.1.2 Etnografisk forskningsdesign	65
4.2 Kontext och urval för studien	66
4.2.1 Skolan, läraren och studiehandledaren	67
4.2.2 Eleverna	68
4.3 Metod för datainsamling	70
4.3.1 Tid på fältet	72
4.3.2 Deltagande observationer	74
4.3.3 Fältanteckningar	75
4.3.4 Fältsamtal och intervjuer	76
4.3.5 Insamling av muntlig och skriftlig produktion	79
4.4 Analysmetoder	80
4.4.1 Analys av studiens empiriska data	80
4.5 Reflexivitet och forskarpositionaltitet	82
4.5.1 Emiska och etiska perspektiv	83
4.6 Etik i undersökningen	84
4.6.1 Reflektioner kring etikprövning	84
4.6.2 Information och samtycke	85

4.6.3 Anonymitet, konfidentialitet och lagring av data	87
4.6.4 Leaving the field	88
5. Resultat	89
5.1 Kontext för och referat av de fyra artiklarna	90
5.1.1 Artikel 1: Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents	91
5.1.2 Artikel 2: "Man kan tänka men inte säga". Förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar	91
5.1.3 Artikel 3: Decoding the rules of schooling – instruction of recently immigrated adolescents with emergent literacy in a language introductory school in Sweden	92
5.1.4 Artikel 4: Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden	93
5.2 Resultatdiskussion	93
5.2.1 Generatorer i undervisningen	95
5.2.1.1 Läromedlens roll och funktion	96
5.2.1.2 Läraren, studiehandledaren och andra personer som generatorer	98
5.2.1.3 Studiebesök och gemensamma upplevelser	99
5.2.2 Den interna grammatiken i SSS	100
5.2.2.1 Språk- och ämnesinnehåll i undervisningen	101
5.2.2.2 Sex och samlevnad och värdegrundsarbete	103
5.2.3 Den externa grammatiken i SSS	105
5.2.3.1 Förhållande till tid och rum	106
5.2.3.2 Användning av skriftspråksartefakter	107
5.2.3.3 Relationer till andra i skolan	108
5.2.4 Portaler – eller grindvakter?	109
5.2.4.1 Resursperspektiv och igenkänning i klassrummet	109
5.2.4.2 Språk-, läs- och skrivundervisningen	111
5.2.4.3 Arbetet med sex, samlevnad och värdegrund	113
5.2.4.4 Läraren och studiehandledarna som portaler	114
5.2.4.5 Andra elever som portaler	116
5.2.4.6 Läraren som grindvakt	117
5.2.5 Elevernas aktörskap	118
5.2.5.1 Tämjande eller frigörande litteracitet	119
5.2.5.2 Olika individers förhållande till skriftspråkliga skolpraktiker	120
5.3 Teoridiskussion	122
5.3.1 Semiotic Social Spaces	122
5.3.2 Studiens semiotiska sociala rum i relation till affinity space	123
6. Avslutning	127
6.1 Sammanfattning av resultat	127
6.1.1 Erbjudande om tillgång till skolans praktiker	128
6.1.2 Elevernas deltagande i skolans praktiker	129
6.1.3 Relationen mellan läraren och eleverna	129
6.1.4 Förhållandet mellan skolans regler och erbjudna litteracitetspraktiker	130
6.2 Avhandlingens bidrag	131

6.2.1 Den etnografiska metodens möjligheter	132
6.2.2 Avhandlingens teoretiska ramverk	132
6.2.3 Bidrag till kunskaper om elevers tillgång till och deltagande i skolans praktiker ..	134
6.2.4 Bidrag till kunskaper om relationernas och reglernas betydelse på språkintröduktion	135
6.3 Avhandlingens avgränsningar och begränsningar	136
6.3.1 Avgränsning av elevgruppen och jämförelse med andra elevgrupper	137
6.3.2 Avhandlingens begränsningar	138
6.4 Lärdomar av delstudierna	140
6.4.1 Lärdomar inför forskning om nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund .	140
6.4.2 Implikationer för undervisning om nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund	142
6.4.2.1 Att utgå från elevernas resurser – och erbjuda dem nya	142
6.4.2.2 Implicit lärande eller explicit undervisning om skolans praktiker	143
6.4.3 Implikationer för organisation av undervisning och policyarbete	146
6.4.4 Slutord	147
 Summary	 151
 Referenser	 167
 Ingående artiklar	 185
I Emergent literacy instruction: ‘continua of biliteracy’ among newly immigrated adolescents	187
II ”Man kan tänka men inte säga”. Förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar	207
III Decoding the rules of schooling – instruction of recently immigrated adolescents with emergent literacy in a language introductory school in Sweden	225
IV Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden	249
 Bilagor	
Bilaga 1 Samtyckesblankett	265
Bilaga 2. Intervjufrågor elever	267
Bilaga 3. Förbindelse om tystnadsplikt	269

Tabeller

TABELL 1. <i>Översikt över deltagande elever</i>	69
TABELL 2. <i>Tid på fältet under läsåret 2017/2018</i>	72
TABELL 3. <i>Fältanteckningar</i>	75
TABELL 4. <i>Inspelade intervjuer med eleverna</i>	77

Figurer

FIGUR 1. <i>Forskningsfrågornas inbördes förhållande</i>	8
FIGUR 2. <i>Beståndsdelarna i SSS</i>	56

”Literacy education is not for the timid.”

James Paul Gee

1. Introduktion

Den här avhandlingen handlar om undervisning av en grupp nyanlända ungdomar som deltar i formell skolgång för första gången här i Sverige. En av dem, Adam¹, växte upp i Gambia men kom till Sverige i gymnasieåldern. Han har av olika skäl aldrig tidigare gått i skolan, framför allt för att ingen kunnat betala för hans skolgång. Istället började han redan som litet barn att arbeta och berättade att han hittills i sitt liv lärt sig det han behöver av andra, mer erfarna personer, till exempel för att utföra sitt arbete som bilmekaniker eller sjöman. Han lärde sig också att avkoda symboler på egen hand genom att läsa skyltar på engelska på gatan. När jag intervjuade honom var han glad över att han nu fick tillfälle att gå i skolan och menade att han kunde använda sina vanliga strategier för att lära sig nya saker – genom att imitera läraren. Men han sa också att han hade svårt att komma ihåg de nya saker han skulle lära sig. Huvudet var för fullt av tankar på annat som oroade honom.

Maram är en annan deltagare i studien. Hon växte upp i Somalia, ett land som sedan 90-talet präglas av stridigheter och en raserad infrastruktur, och därför inte längre erbjuder alla barn möjlighet att gå i skolan. Men hon lärde sig att läsa lite på somaliska hemma med hjälp av sin mamma och syskonen. Liksom många andra barn i Somalia gick hon också i koranskola och lärde sig där att läsa utdrag ur de religiösa skrifterna på arabiska. Eftersom hon bodde i en by på landet behövde hon för övrigt inte kunna läsa, allt hon behövde veta kunde hon fråga någon annan om. Däremot visste hon att det skulle bli annorlunda om hon flyttade till en större stad. Då måste hon klara sig på egen hand och exempelvis kunna läsa viktiga myndighetsbrev. Även hon var glad

1 Adams namn, liksom alla andra personnamn i studien, är fingerade.

över att hon nu äntligen fick gå i skolan. Men det var svårt att prata svenska. Hon var rädd för att säga fel och dessutom blyg. Och så gick det så långsamt framåt.

Adam, Maram och deras klasskamrater tillhör en elevkategori som sällan inkluderas i forskning om flerspråkighet och svenska som andraspråk, men som behöver uppmärksammas, nämligen nyanlända ungdomar med begränsade tidigare erfarenheter av formell skolgång som utvecklar grundläggande litteracitet på ett andraspråk. Globalisering, migrantströmmar och så kallade push- och pullfaktorer² av olika slag (Lee 1966) får unga människor att, på egen hand eller tillsammans med sina familjer, lämna sina ursprungsländer och ibland söka sig till Europa, Norden och Sverige. Vissa av dessa ungdomar har av individuella eller samhälleliga orsaker som krig, naturkatastrofer, fattigdom eller ojämlikhet mellan könen vare sig fått tillgång till formell skolgång eller möjlighet att tillägna sig den läs- och skrivförmåga och de kunskaper inom olika skolämnen som kan förväntas av personer i motsvarande ålder, i exempelvis Sverige (Abdi 2007; Bigelow & Schwarz 2010; Franker 2016). Här behöver de förhålla sig till och navigera i ett samhälle som ställer höga krav både på litteracitet och formell skolgång, med sociala praktiker som kan vara både nya och främmande för dem. Föreliggande studie fokuserar på dessa ungdomars möte med praktiker inom skolans värld i det multimodala, translokala och multimediala sammanhang de befinner sig i som flyktingar i Sverige och nybörjare i skolan.

Även om forskning om ungdomar med begränsad formell skolbakgrund i stort sett saknas i en nordisk kontext, finns det många lärare som väl känner till denna elevkategori och deras förutsättningar för lärande och har skrivit om sina erfarenheter av att undervisa dem (jfr Arvidsson et al. 1996; Mörling 2007; DeCapua et al. 2009; Mörnerud 2010; DeCapua & Marshall 2011; Skolverket 2016b). Självt är jag utbildad gymnasielärare i franska, svenska och svenska som andraspråk med flera års erfarenhet av undervisning både av ungdomar och vuxna i svenska som andraspråk eller främmandespråk i gymnasieskolan, på studieförbund och på universitetet. Det var dock först när jag under en kort period undervisade på sfi (svenska för invandrare) som jag mötte den här elevkategorin. I min undervisningsgrupp kunde det finnas unga vuxna med begränsad skolbakgrund som hunnit bli för gamla för gymnasieskolans språkintröduktion. Eleverna kunde visserligen läsa och skriva vid det laget, men det var ändå svårt för mig att förstå hur jag skulle kunna anpassa undervisningen efter deras behov. Genom studiebesök hos den så kallade

2 Push-faktorer, t.ex. krig, tvingar individer att fly från sina hem, medan Pull-faktorer, t.ex. bättre ekonomiska utsikter, lockar individer att flytta till nya platser (jfr Lee 1966).

alfagruppen³ på skolan fick jag också insyn i alfabetiseringsundervisningen och den mödosamma process det innebär att lära sig att läsa och skriva som vuxen. Dessa nya erfarenheter påminde mig om akademiska texter som fascinerat mig under studietiden i 90-talets Uppsala, inte minst Walter J. Ongs (1990) bok *Muntlig och skriftlig kultur*. Resonemangen om skillnaderna mellan muntliga och skriftliga kulturer, och om hur skriftspråkighet påverkar tänkandet och lärandet intresserade mig då, även om fortsatta studier också fått mig att ifrågasätta några av dessa idéer. Nu återuppväcktes frågor om hur det går till när en nästan vuxen person utan tidigare skolbakgrund ska lära sig att läsa och skriva och dessutom måste göra det på ett nytt språk. Hur går det till när dessa ungdomar ska vänja sig vid skolans speciella arbetsätt och hur kan undervisningen anpassas efter deras behov? Arbetet med den här avhandlingen har gett mig möjlighet att undersöka dessa frågor.

1.1 Nyanlända ungdomar i svensk skola

Under 2000-talet första decennier ökade invandringen till Sverige (SCB 2021). Jag minns hur jag under hösten 2015 vaknade till radions nyheter om hur många nya asylsökande som tillkommit under dygnet. Inte sällan var immigranterna barn eller ungdomar. Av de 70 000 barn som sökte asyl i Sverige under 2015 var hälften ensamkommande och då ofta pojkar (Skolverket 2017b:19). Under 2015 var de flesta av de asylsökande ungdomarna i åldrarna 16–20 år medborgare i Afghanistan, Syrien, Irak, Eritrea eller Somalia. Nästan hälften av dem kom då från Afghanistan medan spridningen blev större under 2016, då bara 23 % kom därifrån (Skolverket 2017b:20)⁴. Antalet asylsökande minskade sedan under påföljande år, men många av de ungdomar som kom under 2015 var fortfarande ute i skolsystemet under 2017/2018 när mina fältstudier genomfördes.

Som *nyanländ* räknas den elev som ”kommer till Sverige nära eller under sin skoltid i grundskolan, sarskolan, gymnasieskolan eller gymnasiesarskolan” (Skolverket 2008:6) och man betraktas som nyanländ i fyra år. Dessa elever har, liksom alla andra elever, rätt till undervisning på adekvat nivå och ett

3 I alfagruppen, eller alfabetiseringsgruppen, samlas elever som har kort skolbakgrund och utvecklar grundläggande litteracitet.

4 De vanligaste ursprungsländerna för ensamkommande barn och ungdomar som sökte asyl under 2017 representerades däremot i ordningen Afghanistan, följt av Somalia, Syrien, Eritrea och Irak (Migrationsverket 2021).

stort behov av att snabbt utveckla en skolrelaterad svenska för att kunna läsa, skriva och inhämta kunskap i alla ämnen och för att ha möjligheter att delta i samhällslivet (Franker 2016:1). Barn och ungdomar som är under 16 år när de kommer till Sverige inleder sin skolgång på grundskolan, inte sällan i förberedelseklasser, men också ibland genom direktplacering i reguljära klasser (Nilsson Folke 2017; Brännström et al. 2019). Elever som kommer till Sverige i 16- till 19-årsåldern börjar däremot ofta i skolan på ett av gymnasieskolans introduktionsprogram, kallat *språkin introduktion*, med fokus på utvecklingen av det svenska språket och grundskolans ämnesinnehåll. De behöver läsa in vissa ämnen och skaffa sig grundskolebetyg för att kunna gå vidare i utbildningssystemet (Skolinspektionen 2017). Enligt Skolverket gick hösten 2016 ”nästan 36 000 elever på programmet, det vill säga cirka tio procent av eleverna i gymnasieskolan” (Skolverket 2017b:18). Det här innebar en fördubbling av andelen elever på språkin introduktion jämfört med året innan. Det innebar också att språkin introduktion blev det fjärde största gymnasieprogrammet och det största introduktionsprogrammet.

Flyktinginvandringen till Sverige har idag minskat betydligt sedan dess kulmen 2016, till följd av en åtstramad flyktingpolitik⁵. Skolverket (2017b:18) poängterar dock att den stora mottagningen av nyanlända ungdomar kommer att påverka utbildningssystemet under många år framöver. Det finns också anledning att misstänka att ungdomar, också de utan tidigare skolbakgrund, även fortsättningsvis försöker ta sig till Sverige och då kan behöva ett anpassat mottagande i skolan. I flera rapporter (SKL 2016; Skolverket 2016d; Skolinspektionen 2017; Skolverket 2017b) betonas att den svenska skolan måste utveckla kompetens för att kunna undervisa den här elevkategorin. Inte minst identifieras brister inom språkin introduktion såsom bristande kompetens bland lärarna, exempelvis när det gäller kunskaper om förutsättningar för ett flerspråkigt lärande. Dessutom noteras en brist på flexibilitet i organisationen jämte låga förväntningar på och svag måluppfyllelse för eleverna. Under åren 2013–2016 genomförde Skolverket därför flera satsningar för att förbättra mottagandet av nyanlända elever i skolan (Skolverket 2013). Informations-, kartläggnings- och bedömningsmaterial utarbetades och dessutom organiserades stora kompetenssatsningar för lärare och rektorer i syfte att stärka kunskaperna om andraspråksinläring, språk- och kunskapsutvecklande undervisning, kartläggning och organisation av undervisningen överlag. Kart-

5 Under 2000-talet har invandringen ökat mycket. I början av perioden invandrade runt 60 000 personer per år. År 2016 var den totala invandringen till Sverige den högsta någonsin, då över 163 000 personer invandrade. Sedan dess har invandringen minskat och under 2019 var det 116 000 personer som invandrade till Sverige. (SCB 2021)

läggningsmaterialet (Skolverket 2020a) blev år 2016 obligatoriskt att använda för att klarlägga nyanlända elevers skolbakgrund, litteracitet och numeracitet inom två månader från det att de placerats hos huvudmannen. Dessutom finns sedan 2016 ett underlag för att kartlägga färdigheter inom olika skolämnen, även om detta material inte är obligatoriskt att använda. Det har också utarbetats ett bedömningsmaterial kallat *Bygga svenska* (Skolverket 2017a), som ska vara ett stöd för lärare vid bedömning av nyanlända elevers språkutveckling i fem steg. För elever med begränsad skolgång gäller några särskilda avstämningspunkter, relaterade till läs- och skrivutveckling, innan de kan delta i den egentliga bedömningen i steg 1.

Nyanlända elevers skolgång ska alltså, efter kartläggning av skolans eller kommunens mottagningsenhet, planeras av den mottagande huvudmannen (Skolverket 2020b). Elever med kort, bristfällig eller ingen skolbakgrund alls, placeras ofta i så kallade alfabetiseringsgrupper (alternativt alfa-, takt-1-, eller litteracitetsgrupper) (se exempelvis Skolverket 2017b:70). I dessa undervisningsgrupper är målet för eleverna att utveckla *grundläggande litteracitet*, det vill säga förmågan att tolka och skriva olika sorters texter (med det latinska alfabetet), att tolka visuella och multimodala bilder, men även att utveckla numeracitet och förmågan att delta i muntlig kommunikation (Franker 2016:14). Eleverna behöver också utveckla ämneskunskaper som motsvarar grundskolans första årskurser. Det är undervisningen i en sådan grupp som fokuseras i den här avhandlingen.

1.2 Undervisning av nyanlända ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning

Det finns begränsningar i den statistik som förs över nyanlända ungdomar på språkinträdning, särskilt med tanke på att många elever ännu inte fått sitt personnummer i början av programmet (eftersom man får det först när man har folkbokförts) (Skolverket 2017b:18). Siffrorna över antalet nyanlända elever måste därför betraktas som ungefärliga. Det är också svårt att veta hur många av dessa elever som har begränsade, eller helt saknar, erfarenheter av formell skolgång när de kommer till språkinträdning, eftersom varken elevernas skolbakgrund eller tidigare litteracitet registreras nationellt. Däremot kan man utläsa av statistiken att cirka 20 % av alla vuxna sfi-elever undervisas på Spår 1, det vill säga på den inriktning som anpassas för deltagare utan någon, eller endast med begränsad, skolbakgrund (SCB 2019). En kvalificerad gissning skulle vara att antalet elever som placeras på motsvarande spår på Språkinträdning, på takt 1, eller i alfabetiseringsgrupp,

skulle utgöra ungefär lika stor andel av eleverna, men det går alltså inte att veta med säkerhet.

Många nyanlända ungdomar med flyktingbakgrund har under lång tid och med stora umbäranden befunnit sig på flykt, och kan ha erfårit traumatiska upplevelser före, under eller efter resan till Sverige. Vissa av dessa elever befinner sig fortsatt i ett utsatt läge. Gruppen är dock heterogen, och eleverna kan ha mycket olika förutsättningar för att hantera förväntade praktiker och diskurser i skolkontexten och att utveckla litteracitet. När jag själv var lika gammal som vissa av deltagarna i den här studien gick jag på gymnasieskola i Frankrike. Jag fick då uppleva vad det kan innebära att lära sig ett nytt språk, parallellt med att lära sig om olika ämnen på ett nytt språk, och samtidigt förhålla sig både till de osynliga och de explicita regler som omgärdar skolan och samhället. Den avgörande skillnaden mellan min situation och situationen för de elever jag följer i avhandlingen var, förutom att jag inte hade flyktingbakgrund, att jag vid starten i den franska skolan redan kunde tala lite franska, hade en välutvecklad läs- och skrivförmåga på mitt förstaspråk och många års erfarenhet av att gå i skolan. Den upplevelsen har gjort mig ödmjuk inför de stora utmaningar som dessa ungdomar ställs inför: att utveckla grundläggande skriftspråklighet och samtidigt lära sig att gå i skolan.

Flera aspekter är alltså relevanta att undersöka när det gäller nyanlända tonåringars första möte med skolan, inte minst för att de kan vara mer förtrogna med helt andra sociala praktiker, som inte nödvändigtvis premieras i skolan men skulle kunna utgöra resurser för vidare utveckling. Eftersom olika skolpraktiker kan behöva explicitgöras under dessa elevers inskolning, framträder de i relief mot det som skolvana ungdomar kan uppfatta som vardagliga och förväntade interaktioner i klassrummet. En studie av den här elevgruppens undervisning kan därför också belysa villkoren för litteracitetsutveckling och lärande överlag, både för förstaspråks- och andraspråkslever.

Få vetenskapliga studier undersöker förutsättningar för litteracitetsutveckling och skolgång för nyanlända ungdomar med begränsad skolbakgrund (Tarone 2009; Young-Scholten 2015). Några av de studier som undersöker undervisning av den här elevkategorin beskriver mainstream-samhällets och skolans misslyckade försök att tillgodose elevernas behov (Bigelow 2010; Roy & Roxas 2011). Föreliggande studie fokuserar på en kontext där undervisningen tycks fungera väl och undersöker de praktiker och interaktioner som utmärker den.

Studien begränsas till en specifik undervisningskontext för att fokusera på elevernas möte med skolans värld, som präglas av specifika teckensystem, i form av allmänakademiska eller ämnesspecifika språkliga mönster och konventioner (Gibbons 2010; Schleppegrell 2012; Holmberg & Karlsson 2019), såväl som sociala eller disciplinära praktiker (Bernstein 2000; Gee 2015b). De

mottagande lärarna ställs också inför stora utmaningar, vilket betonas genom det citat som inleder avhandlingen: ”Literacy education is not for the timid” (Gee 2015a:88). Ambitionen med den här avhandlingen, som har en etnografisk ansats, är att belysa elevgruppens villkor för lärande, men också att ge underlag för didaktisk och pedagogisk utveckling av skolans styrdokument och undervisning för dessa elever. Förhoppningen är att studien ska bidra till kunskapsfälten svenska som andraspråk och litteracitet genom sin longitudinella studie av några elever och deras lärare.

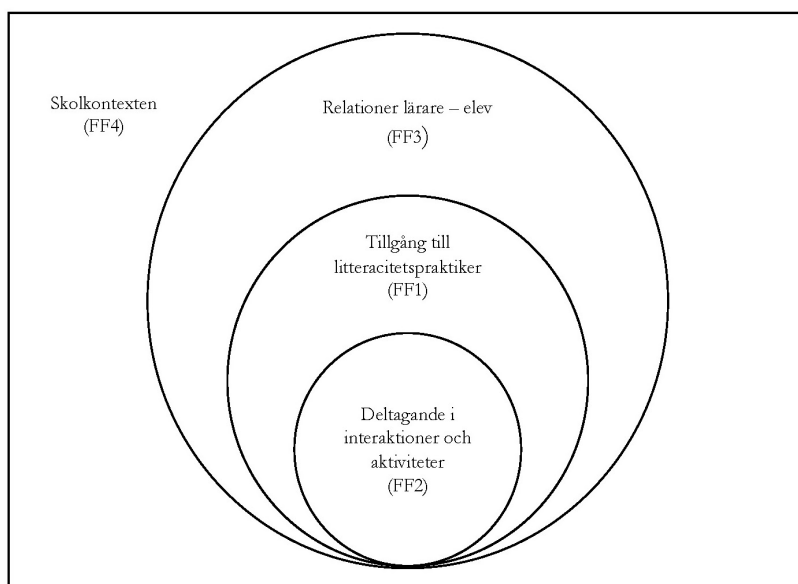
1.3 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk för nyanlända ungdomar med begränsade tidigare erfarenheter av formell skolgång på gymnasieskolans språkintröskning. Syftet konkretiseras i följande forskningsfrågor:

1. Hur erbjuds eleverna tillgång till de litteracitetspraktiker och förhållningssätt som krävs för aktivt och självständigt deltagande i skolan och samhället?
2. Hur deltar eleverna i de interaktioner och aktiviteter som erbjuds i den här skolkontexten?
3. Hur manifesteras relationen mellan läraren och dessa ungdomar och hur kan den spela roll för ungdomarnas aktörskap och tillgång till skolans praktiker?
4. Hur förhåller sig de regler och förhållningssätt som tillhör skolkontexten till de litteracitetspraktiker som erbjuds?

Det hierarkiska förhållandet mellan dessa fyra forskningsfrågor, såsom de behandlas i den här studien, illustreras genom modellen i Figur 1 på nästa sida.

Forskningsfråga 1 (FF1) handlar om vilka praktiker som eleverna *erbjuds tillgång till*, medan fråga 2 (FF2) istället handlar om huruvida, och i så fall på vilket sätt, eleverna *deltar i* dessa praktiker och interaktioner. På så vis är fråga 2 (FF2) underordnad fråga 1 (FF1). Fråga 3 (FF3) gäller relationen mellan lärare och elever och är överordnad forskningsfrågorna 1 och 2 (FF1 och FF2) eftersom relationerna mellan lärare och elever kan relateras både till tillgång till och deltagande i skolans praktiker. Fråga 4 (FF4) gäller hur regler och förhållningssätt kan relateras till de litteracitetspraktiker som erbjuds och som eleverna deltar i och kan i sin tur betraktas som en övergripande fråga. Den griper in i och besvaras med hjälp av de andra frågorna.



FIGUR 1. *Forskningsfrågornas inbördes förhållande*

1.4 Avgränsningar av studien

Studien fokuserar på utbildningen av nyanlända ungdomar i gymnasieåldern med begränsade erfarenheter av formell skolgång. Andra studier som undersöker skolgången för nyanlända yngre elever med kort skolbakgrund inom ramen för grundskolan har andra förutsättningar och regleringar för mottagande och undervisning att ta hänsyn till jämfört med gymnasieskolans språkinträdning. Även villkoren för undervisningen av vuxna andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet på sfi:s spår 1 (Skolverket 2021) skiljer sig från villkoren för språkinträdning. Det är dock viktigt att känna till studier som undersökt dessa gruppers förutsättningar för lärande, eftersom deras resultat kan visa sig vara giltiga även för ungdomsgruppen på språkinträdning.

Studien begränsas alltså också till en skolkontext, även om elevernas möte med och utveckling av litteracitet och ämneskunskaper äger rum också utanför skoltid, vilket är minst lika viktigt att studera (jfr Wedin 2012, 2013, 2015). Det kan dock vara problematiskt för en utomstående forskare att följa nyanlända elever på fritiden eftersom vissa av dem inte har en ordnad tillvaro utanför skolan. Vissa elever väntar fortfarande på uppehållstillstånd, vilket i sig kan vara en påfrestande process. Ensamkommande elever kan bo på tillfäl-

liga platser, hos släktingar och bekanta eller på så kallade HVB-hem⁶. Vissa elever bor tillsammans med sina familjer, men kan även de ha tillfälliga boenden eller påverkas av utdragna asylprocesser eller andra svåra upplevelser, som i vissa fall kan leda till posttraumatiska stressyndrom (Ascher 2014; Solberg et al. 2020). Gemensamt för alla eleverna är dock att de inte har bott så länge i Sverige och att de inte hunnit utveckla språket. Det kan därför vara svårt att samtala med dem på svenska, vilket skulle göra mig beroende av en tolk för att kunna kommunicera med dem utanför skolan. Av etiska och praktiska skäl har jag därför i den här studien valt att uteslutande träffa och följa eleverna i deras skolmiljö.

1.5 Avhandlingens disposition

Efter detta inledande avsnitt följer i kapitel 2 en utförligare bakgrund till studien för att presentera och beskriva den speciella elevkategori som står i fokus för avhandlingen. Kapitlet består av en forskningsöversikt över fältet samt en diskussion om några viktiga begrepp. Därefter presenteras i kapitel 3 de teoretiska perspektiv och det ramverk som användes för att undersöka undervisningen av den här elevkategorin i en speciell skolkontext. I kapitel 4 beskrivs denna skolkontext jämte de metoder som använts för insamling av data. I samband med denna beskrivning redogörs också för metodologiska och etiska överväganden under studiens gång. I kapitel 5 presenteras och sammanfattas resultaten från de fyra delstudierna. Delstudiernas resultat diskuteras då i relation till varandra och till avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. I kapitel 6 diskuteras undersökningens bidrag till forskningen om litteracitet och svenska som andraspråk. Dessutom förs ett resonemang om framtida forskning om nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund, samt implikationer för undervisning av denna elevkategori och innehållet i de policydokument som styr den. Slutligen diskuteras hur den här studien kan förstås i samt relateras till en bredare, samhällelig kontext.

6 Hem för vård eller boende som anordnas av den mottagande kommunen för ensamkommande barn eller ungdomar (IVO 2021).

2. Bakgrund och tidigare forskning

Inledningsvis nämndes att få studier undersöker grundläggande litteracitet och skolgång för nyanlända elever med kort skolbakgrund, särskilt i en nordisk skolkontext. Denna forskningsbakgrund inleds därför med en beskrivning av den specifika elevkategori som fokuseras i avhandlingen, följt av en diskussion om valet av terminologi för att benämna gruppen. Avhandlingen undersöker hur dessa elever erbjuds tillgång till och deltar i skolans litteracitetspraktiker och hur regler och relationer i skolan förhåller sig till undervisningen. Den här bakgrunden behöver således redogöra för många olika aspekter av nyanlända ungdomars skolgång.

Även studier om nyanlända och flerspråkiga elever med längre skolbakgrund kan ge viktiga insikter och vara intressanta att ta del av för att förstå de här elevernas villkor för skolgång och deltagande i litteracitetspraktiker. Kapitlet fortsätter därför med en redogörelse för forskning om nyanlända elevers språk-, läs- och skrivutveckling i ett flerspråkigt perspektiv, och går sedan in på de speciella förutsättningarna för elever som utvecklar grundläggande litteracitet på ett andraspråk.

Ett växande forskningsfält, som till viss del inkluderar också den här elevgruppen, gäller vuxna andraspråksinlärare utan formell skolbakgrund (Tarone 2009; Bigelow & Schwarz 2010; Young-Scholten 2015). Följaktligen beskrivs även tidigare studier av vuxna elever med begränsad skolbakgrund i en svensk och en internationell kontext.

Därefter följer en beskrivning av studier om organisationen av undervisningen och relationerna till andra i skolan, såväl som den psykosociala situationen för nyanlända elever överlag. Avslutningsvis sammanfattas den forskning som beskrivits i kapitlet, följt av en diskussion om relevansen för föreliggande studie.

2.1 Nyanlända ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning

För att kunna beskriva och diskutera villkoren för nyanlända elever med begränsad skolbakgrund, som är nybörjare i skolan och ska lära sig att läsa och skriva som tonåringar, krävs en adekvat begreppsanvändning. Det är dock inte helt enkelt att definiera och benämna elevgruppen, som utgörs av individer med sinsemellan mycket olika förutsättningar och bakgrunder. Dessutom kan det enligt vissa forskare (Bigelow & Vinogradov 2011) innebära en utmaning att undvika ett bristperspektiv i framställningen av eleverna. På sätt och vis har elevgruppen valts ut som deltagare i den här studien för det som kan betraktas som brister: de saknar tidigare erfarenheter av formell skolgång och har varken ämneskunskaper eller läs- och skrivförmåga, på något språk, motsvarande den nivå som brukar förväntas av ungdomar i deras ålder i en svensk kontext. Eleverna har dock även stora likheter med svenska tonåringar när det gäller känslor, relationer, intressen, deltagande i sociala medier och framtidsplaner. De har sannolikt också utvecklat andra resurser, erfarenheter och kunskaper, vilka kan lyftas fram, exempelvis muntliga kunskaper i många olika språk, utvecklade minnestekniker och sociala färdigheter eller yrkeskunskaper (Bigelow & Tarone 2004; Mörling 2007; Franker 2016). Man kan också framhäva karaktärsdrag som uthållighet eller förmåga att hitta strategier för att under svåra förhållanden ta sig till och klara sig i ett från början helt okänt land (Wrigley 2013:32).

Så hur kan den här elevkategorin benämnas på ett sätt som varken bidrar till stigmatisering av gruppen eller sätter fokus på bristperspektiv och samtidigt lyfter fram elevernas speciella och stora utmaningar? En diskussion om begrepp och definitioner förs i följande avsnitt.

2.1.1 Begreppsanvändning: vem är egentligen analfabet?

När jag berättade för en äldre bekant att jag skulle skriva min avhandling om elever utan tidigare skolbakgrund, och som inte kan läsa och skriva särskilt bra, blev han orolig. Fanns det inte risk för att de skulle försöka göra mig illa? Jag tolkade hans reaktion som ett uttryck för det stigma som fortfarande kan vara behäftat med *analfabeter*. Det ordagranna begreppet *analfabet* representerar en oförmåga att avkoda alfabetisk skrift, men liksom begreppet *illiterat* kan det inbegripa konnotationer till okunskap, fattigdom och till och med sjukdom el-

ler död (Barton 2007:10–13; Wedin 2010:50)⁷. I engelska, franska och svenska ordböcker definieras *illiterat* som en person som varken är läs- och skrivkunnig eller bildad, utan snarare okunnig och obildad (Larousse 2021). Termerna återfinns ibland också i överförd betydelse, exempelvis i begreppet *teknisk analfabet* (jfr SAOL 2021) och representerar då en individs oförmåga att hantera olika praktiker, i det här fallet att använda modern teknik. Begreppet kan därmed uppfattas som stigmatiserande och också statistiskt – analfabet är något man är.

En begränsad förmåga att avkoda (det latinska) alfabetet innebär dock vare sig nödvändigtvis att eleverna är okunniga, eller att de inte kan delta i andra typer av litteracitetspraktiker i samtidens digitaliserade omvärld. Till exempel äger de flesta ungdomar idag en smart telefon och kan på så vis vara aktiva deltagare i en rad digitala litteracitetspraktiker (jfr Vollmer 2017, 2018; Daugaard 2019), det vill säga aktiviteter som inbegriper skriftspråkighet. Wedin (2013, 2015) visar hur några nyanlända ungdomar, utan att vara fullfjädrade läsare, på egen hand hanterar de litteracitetspraktiker som krävs för att tillägna sig och producera text, för att interagera med vänner och familj och för att manifesteras identitet och aktörskap. Just därför kan det vara problematiskt när det gäller ungdomar (och även vuxna) att använda begrepp som *analfabet*, inte minst i officiella dokument (se exempelvis SKL 2016). Litteracitetsutveckling innefattar nämligen mycket mer än att tillägna sig ett annat skriftspråk och ställer också höga krav på undervisningen. De elever som i olika texter åsyftas genom begreppet *analfabeter* eller *illiterata*, kan vara elever som inte har fått möjlighet att gå i skolan och inte läser och skriver skolans texter, utan använder skriftspråk på andra vis, exempelvis genom multimodala medier. Den utmaning som bör framhävas är därmed inte nödvändigtvis den tekniska aspekten av litteraciteten, i det här fallet att avkoda det latinska alfabetet. Denna förmåga krävs visserligen när man ska läsa och skriva på svenska, men är inte ett separat mål och behöver inte heller ta så lång tid för alla att lära sig. Avkodningen är en del av en större process för att hantera de skriftspråkliga praktiker som önskas och krävs i skolans värld och för att navigera i samhället (Scribner & Cole 1981; Heath 1983; Gee 1986).

Litteracitet ska alltså förstås som ett vidare begrepp än läs- och skrivförmåga och ska betraktas som ett relativt och dessutom föränderligt begrepp, eftersom det ställs olika skriftspråkliga krav på människor i olika samhällen, i olika tider och olika situationer (Barton 2007). Haverson och Haynes (1982) har introducerat en uppställning över begrepp för att nyansera analfabetbegreppet i en sådan riktning:

7 För ett utförligt resonemang om begrepps användningen, se Hvenekilde et al. (1996:16–24).

- *Preliterate* är den person som tillhör ett muntligt samhälle vars språk inte är knutet till ett skriftspråk.
- *Nonliterate* är den som har ett skriftspråk knutet till det muntliga språket, men som (ännu) inte utvecklat det själv.
- *Semiliterate* är den som i viss grad har utvecklat litteracitet och kanske har gått några år i skolan, men som bara läser helord och skriver enkla ord som namn och adress.

Vid sidan av dessa kategorier beskrivs också personer som är litterata på sina egna skriftspråk, exempelvis khmer eller kinesiska (med syllabografiska respektive logografiska skriftsystem⁸), men som behöver lära sig fonembaserade skriftsystem, såsom det latinska alfabetet (Haverson & Haynes 1982). Fördelen med denna terminologi är, i motsats till analfabet-begreppet, att läskunighet därmed inte självklart knyts till det latinska alfabetet. Det har av vissa forskare genom historien betraktats som ett högre stående skriftsystem som danar tanken och civilisationen: ”En sådan evolutionär beskrivning riskerar att bli etnocentrisk där en teknik för skrift med ett bestämt historiskt ursprung i Mellanöstern blir norm, och andra skrivtekniker riskerar att framstå som mindre utvecklade. Det finns ingen anledning att dra sådana slutsatser” (Säljö 2000:170).

Liksom andra forskare på fältet undviker jag, av ovan anförda skäl, att använda begreppen *analfabet* eller *illiterat* (Wedin 2010:51; Bigelow & Vinogradov 2011). Det är också vanskligt att använda gradbeteckningar för *hur* litterat en person är, som när begreppen *semi-literate* eller *low-literate* används. Denna definition skulle dels kräva ett utförligt test av personens läs- och skrivförmåga, dels innebära ett försök att definiera vad personerna är (eller snarare inte är), oavsett i vilken situation de befinner sig i. Istället vill jag understryka att det rör sig om elever som ännu inte bedöms göra något i den kontext de befinner sig i, även om också denna benämning kan inbegripa ett bristperspektiv. I amerikansk forskning används ibland begreppet SLIFE (Students with Limited or Interrupted Formal Education) eller SIFE (Students with Interrupted Formal Education) för att beskriva den aktuella elevkategorin (Bartlett 2007; DeCapua & Marshall 2009). Begreppen erbjuder behändiga akronymer, men samtidigt medför också dessa benämningar att elevernas brister lyfts fram. Eftersom de har begränsad eller avbruten skolgång ställs de

8 I världen används tre skriftsystem: det logografiska i vilket ett tecken motsvarar ett morfem (t.ex. i kinesiska), det syllabografiska, i vilket ett tecken motsvarar en stavelse (t.ex. i amhariska), och det alfabetiska, där ett tecken motsvarar ett eller flera fonem (t.ex. i arabiska, svenska eller engelska) (jfr Säljö 2000:157–185).

inför stora utmaningar i mötet med den formella skolans krav. I Skolverkets (2016a) modul om den här elevkategorin används istället *elever som utvecklar grundläggande litteracitet*, vilket bättre representerar ett resursperspektiv, men inte lyfter fram aspekter av själva skolgången som är kopplade till annat än litteracitetsutveckling. I Artikel 4 använder jag begreppet *L2 students with few experiences of school-based learning* (Winlund 2021:1), för att beskriva den elevgrupp som fokuseras i den här avhandlingen. Det handlar om elever med svenska som sitt andraspråk, som kan ha utvecklat kunskaper i olika språkliga sammanhang, till exempel i hemmet eller på koranskola, men som av olika anledningar inte har erfarenheter av formell skolgång.

Mot bakgrund av resonemanget ovan väljer jag i den här avhandlingen att använda begreppen *nyanlända elever med begränsade erfarenheter av formell skolgång*, *nyanlända elever med kort skolbakgrund* eller *nyanlända elever som utvecklar grundläggande litteracitet*, beroende på sammanhanget. Begreppen är mer otympliga än både *analfabet* och *semilitterat* men utgör försök att representera ett mer komplext förhållande än vad dessa andra begrepp kan ge uttryck för. Jag avser då nyanlända ungdomar (16–19 år) utan eller bara med några få års formell skolgång, men som kan ha gått i koranskola, fått privatundervisning i hemmet eller har tillägnat sig kunskaper på andra vis. I begreppet *nyanlända* (jfr 1.1) inbegrips att eleverna har immigrerat till Sverige i skolåldern och att de lär sig svenska som andraspråk. Eleverna i den här studien har olika bakgrunder med varierade möjligheter att utveckla litteracitet, i olika grad och på olika skriftspråk. Det de hade gemensamt var att de genom mottagningsenhetens kartläggning bedömdes inte ha några, eller mycket begränsade, erfarenheter av formell skolgång, och ansågs vara i behov av att utveckla grundläggande litteracitet och ämneskunskaper på svenska för att kunna gå vidare i skolsystemet. De placerades därmed i det som på språkinträdning ofta kallas för alfabetiseringsgrupp, takt 1 eller litteracitetsgrupp. Det är undervisningen i en sådan grupp som undersöks i den här studien. På så vis definierades gruppen genom skolkontextens kategorisering av eleverna.

2.1.2 Orsaker till avbruten eller begränsad skolgång

Hur kommer det sig att det idag går elever i svensk skola som inte tidigare har fått tillgång till formell skolgång och heller ibland inte lärt sig läsa och skriva på sina modersmål? Följande avsnitt beskriver möjliga orsaker, i syfte att bidra till förståelse för elevgruppens villkor.

Många av dessa ungdomar har flytt hit från länder där befolkningens litteracitetsgrad är låg och där det krävs ekonomiska och sociala resurser för

att få tillgång till formell utbildning. Enligt CIA:s World Factbook (2021) kan exempelvis bara 43 % av den vuxna befolkningen i Afghanistan läsa och skriva på sina modersmål och endast 40 % av de somaliska barnen har tillgång till utbildning. Det är inte ovanligt i dessa länder att barn inte går i skolan, särskilt inte flickor (Bigelow & Schwarz 2010:2). På det viset kunde det också förhålla sig i Sverige för bara hundra år sedan – en samhällskontext som exempelvis kan förstås genom Ivar Lo-Johanssons skönlitterära skildring i *Analfabeten* (1951). I romanen, baserad på författarens liv, skildras fadern som varken är läs- eller skrivkunnig. Han slipper gå i skolan, trots att folkskolestadgan nyss införts, eftersom han behövs bättre i hemmet för att arbeta som vallpojke och hjon på herrgården. Senare klarar han konfirmationsprovet genom att memorera den upplästa katekesen och återge den utantill, och behöver egentligen aldrig kunna läsa och skriva i de sammanhang han befinner sig i. När han så småningom blir egnahemmare och det ställs helt andra krav på litteracitet, blir hans behov däremot akuta.

Barn kan än idag i vissa sammanhang behöva hjälpa till med hushållet eller familjeekonomin. De tillhör familjer utan ekonomiska möjligheter att bekosta deras utbildning eller anses överhuvudtaget inte behöva utveckla litteracitet och skolvana för det sammanhang de förväntas verka inom. I en fransk studie (Barreteau 2002) intervjuades 125 ungdomar mellan 12 och 16 år i Nigeria, Kamerun och Burkina Faso i syfte att undersöka orsakerna till att de inte utvecklats läs- och skrivförmåga och att beskriva deras syn på sin identitet och framtid. Skälen som angavs till att de inte gick i skolan var bristande ekonomiska förutsättningar, traditionen som påbjuder att barn ska uppfostas till boskapsskötare eller hemmafruar, brist på tillit till skolans metoder och en utbildning som dessutom skulle bedrivas på kolonialspråket franska. Ungdomarna själva tycktes ofta medvetna om att deras bristande utbildning skulle kunna begränsa deras framtida möjligheter. Samtidigt var vissa av dem stolta över sina praktiskt inriktade kunskaper och beskrev de mer teoretiskt utbildade jämnåriga som lata och okunniga. I vissa familjer kan det också anses tillräckligt om en eller några av barnen går i skolan och de kan då bli ansvariga för de uppgifter som inbegriper skriftspråk. Barton (2007:57) påpekar att skriftspråkliga aktiviteter i olika lokalsamhällen ofta utmärks av att de äger rum inom sociala nätverk och relationer och att litteraciteten inte alltid betraktas som en individuell färdighet. Till exempel behöver inte brev skrivas från en person till en annan utan skickas kanske mellan hela familjer. Också i *Analfabeten* beskrivs hur sonen får representera familjen i de angelägenheter som kräver läs- och skrivkunnighet.

Många nyanlända elever kommer från Somalia, Afghanistan och Syrien till Sverige (se 1.1). I Somalia fanns ett fungerande skolsystem fram till 90-talet då inbördeskrig och social oro ledde till att det raserades (Bigelow & King

2014). Personer födda före 90-talet kan därför ha mycket god utbildning, medan barn som fötts senare ofta inte har det. Även Afghanistan har drabbats hårt av krig och Talibanerna styr på många ställen vem som får skolgång (Human Rights Watch 2016) medan skolan i Syrien historiskt sett har haft en stark ställning, vilken dock försvagats av det långa inbördeskriget (Landguiden 2021). Idag kommer också syriska barn och ungdomar som aldrig har lärt sig att läsa och skriva till Sverige. Flickor och kvinnor kan ha särskilt svårt att få tillgång till skolgång (Bigelow & Schwarz 2010:2). Traditionella patriarkala strukturer kan göra att framför allt pojkar erbjuds skolgång om resurserna är begränsade. Flickor och kvinnor får uppgifter i hemmet, exempelvis att sköta hushållssysslor eller ta hand om småsyskon, och kanske inte förväntas behöva utbildning i sina framtida liv som makor och mödrar. Dessutom kan det vara farligt för en kvinna att vistas ute på vägarna på egen hand, inte minst i länder där det saknas gatubelysning och utvecklad kollektivtrafik (Abdi 2007).

Många barn från muslimska länder har gemensamt att de från tidig ålder (ca 5–6 år) har gått i koranskola. Här samtalar de om koranens innehåll och får lära sig att recitera texter utantill på arabiska (Otterbeck 2000; Boyle 2006; Berglund 2017). De tidigare stadierna tycks handla om att memorera och recitera innehållet i Koranen, medan skolan högre upp i åldrarna kan komma att ställa högre krav på egen analys och förmåga att diskutera och argumentera (Boyle 2006). Elever kan på koranskolan lära sig att läsa och skriva på arabiska, men inte nödvändigtvis tala eller förstå det muntligt. Också i det fallet kan paralleller dras till svenska förhållanden, då människor från och med reformationen till mitten av 1600-talet förväntades lära sig religiösa texter utantill (Johansson 1988:5).

Litteracitet ges alltså olika uttryck i olika kulturer och används inom olika praktiker, vilka kan förändras över tid både inom ett samhälle och för en individ (Barton 2007:47–50). Det här gäller inte minst för unga och vuxna med begränsade erfarenheter av formell skolgång som behöver lära sig nya praktiker vid flytten till ett nytt land och mötet med dess utbildningskontext.

2.2 Nyanlända elevers tillgång till och deltagande i skolans litteracitetspraktiker

I följande avsnitt beskrivs forskning om hur nyanlända elever erbjuds tillgång till skolans litteracitetspraktiker och deras förutsättningar för att delta i dessa praktiker. Många tidigare studier (Stretmo 2014; Nilsson-Folke 2017; Hagström 2018) om nyanlända elever handlar om deras undervisning, språkutveckling och sociala situation, både på grundskolan och i gymnasieskolan. Dä-

remot fokuserar få studier (se dock Bigelow 2010; Bigelow & King 2014; King et al. 2017) på ungdomar med begränsade erfarenheter av formell skolgång som utvecklar grundläggande litteracitet på ett andraspråk, varför också studier om vuxna andraspråksinlärare får komplettera den här genomgången. Dessa studier kan ge viktiga insikter också om ungdomars förutsättningar för litteracitetsutveckling och skolgång, även om ungas och vuxnas villkor för lärande också kan skilja sig åt, av skäl som jag återkommer till.

Inledningsvis beskrivs språk-, läs- och skrivutveckling i ett flerspråkigt perspektiv. Därefter beskrivs forskning om unga och vuxna andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet. Den beskrivna litteracitetsforskningen delas upp i kognitiv forskning och studier som undersöker litteracitet som sociala praktiker. I det första fallet fokuseras litteracitet som individualpsykologiska fenomen (Lundberg 1984), medan man i det andra fallet intresserar sig för litteracitet som ett socialt samspel präglad av de samhälleliga kontexter i vilka de förekommer (Street 1984:95). Vidare resonemang om dessa perspektiv förs under respektive kategori.

2.2.1 Flerspråkiga elevers utveckling av språk och litteracitet

Som beskrivits inledningsvis definieras gruppen *nyanlända elever* genom skollag och styrdokument (jfr 1.1). Elever som bott i landet i mer än fyra år, betraktas inte längre som nyanlända. Forskning om flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling begränsas däremot oftast inte bara till den här gruppen, men rör förstås också den. I översikten nedan som gäller forskning om andraspråksutveckling och närliggande områden, görs därför ingen åtskillnad mellan nyanlända och andra flerspråkiga elever.

2.2.1.1 Andraspråksutveckling och språk- och kunskapsutveckling

Det kan ta lång tid att utveckla ett andraspråk. Svenska forskare refererar ofta till Thomas och Colliers (2002) undersökningar som visar att det kan ta 6–8 år för ungdomar som kommit till ett nytt land i 12–15-årsåldern att utveckla ett skolrelaterat andraspråk. Studierna gäller dock framför allt ungdomar som har skolbakgrund när de kommer till USA. För elever utan skolbakgrund kan det ta betydligt längre tid. Bigelow och Tarone (2004:690) skriver att det snarare kan ta runt 7–10 år för dessa elever att utveckla ett skriftspråkligt, kontextreducerat och kognitivt krävande akademiskt språk och att vissa inlärare aldrig kommer ifatt sina infödda kamrater. Språkutveckling påverkas

också av andra faktorer så som exponering för och möjligheter att använda språket i olika kontexter (Lindberg 2009), explicit andraspråksundervisning (Cummins 2017) och majoritetssamhällets ideologier om invandrades andraspråkinläring (Rydell & Milani 2020).

I Sverige har under senare år väckts stort intresse för så kallad språk- och kunskapsutvecklande undervisning (Gibbons 2002, 2010; Hajer 2014) med syftet att stärka elevers skolrelaterade språk. Alla lärare kan betraktas som språklärare eftersom de kan stötta elevens språkutveckling i sina respektive ämnen. Det behövs dock också lärare i svenska som andraspråk (Lindberg 2009:20) med specialkunskaper om vad som utmärker svenskan i ett andraspråksperspektiv och som kan bidra med ett resursperspektiv på flerspråkighet (Hedman & Magnusson 2019). Denna undervisning präglas inte sällan av explicit undervisning om olika textgenrer (Rose 2012; Holmberg & Karlsson 2019) och hur dessa kan tolkas och produceras. I undervisningen kan också ingå att använda och förstå multimodala uttrycksformer (Kress & Van Leeuwen 2001; Franker 2011).

2.2.1.2 Flerspråkig kunskapsutveckling, modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet

Det är välkänt inom forskning i såväl utbildningsvetenskap som flerspråkighet att goda relationer mellan lärare och elever kan spela stor roll för elevers språk- och litteracitetsutveckling (Hattie 2009; Cummins 2017). I den ömsesidiga respekten ingår att skolpersonal tar hänsyn till elevens språkliga och sociokulturella resurser och också använder dem i undervisningen. Begreppet *translanguaging* (Garcia & Wei 2014) handlar om att använda elevens samtliga språkliga resurser i undervisningen och har fått genomslag i svensk forskning och undervisning (Straszer et al. 2017; Svensson 2017; Torpsten 2018) även om teorierna och metoderna också problematiseras (Bagga-Gupta & Messina Dahlberg 2018). En viktig aspekt av individens flerspråkiga kunskapsutveckling handlar om rätten till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet som i Sverige regleras i Skolförordningen (Sveriges riksdag 2011:185). I sin avhandling diskuterar Reath Warren (2017) utmaningar och möjligheter med modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet. Studien visar hur tillgång till undervisning i och genom modersmålet kan bidra till elevernas utveckling av flerspråkig litteracitet. Det här förutsatte att utrymme skapades för modersmålsundervisningen i enlighet med intentionerna i grundskolans läroplan, att det under studiehandledningen, och även i andra ämnen, skapades ”tillfälliga utrymmen för transspråkande” (Reath Warren 2017:122), och att språkliga varieteter överlag sågs som en resurs.

Modersmålsundervisning visar sig också vara en framgångsfaktor i Hedman och Ganuzas (2018, 2019) kvantitativt inriktade studier av skolframgång för somaliska elever.

Skolverket (2019:7) pekar dock på att det finns brister i skolors hantering av studiehandledningen, bland annat för att det saknas kännedom om studiehandledarnas uppdrag. I de fall studiehandledaren inte är anställd på skolan, utan på en central enhet, kan det vara svårt att skapa tillfällen till samarbete mellan studiehandledaren och andra personalkategorier. Dessutom är det svårt för skolor att hitta rätt kompetens, det vill säga studiehandledare som behärskar både de ämnen och de språk som eleverna behöver stöd i.

2.2.1.3 Läs- och skrivutveckling på ett första- och andraspråk

I den här studien avgränsas fältet till forskning om unga eller vuxna elever med begränsade erfarenheter av formell skolgång och som utvecklar grundläggande litteracitet på ett *andraspråk* (L2). Emellertid kan även forskning om barn som utvecklar litteracitet på ett *förstaspråk* (L1) bidra till förståelsen av hur läs- och skrivutveckling på ett L2 går till (Bigelow & Vinogradov 2011:122). En kortfattad redogörelse för läs- och skrivutveckling på ett L1 följer därför här innan förutsättningar för läs- och skrivutveckling på ett L2 beskrivs.

Läs- och skrivutveckling för barn som lär sig att läsa och skriva på sitt (eller sina) L1 brukar ofta beskrivas i några typiska faser (jfr Liberg 2006; Kulbrandstad 2018). Redan före skolstart börjar barn utveckla skriftspråklighet. De *preläser* genom att hantera böcker och andra texter, och *preskriver* genom uppfinnarstävning och tecknande. Det är i den här processen angeläget att barn får tillgång till skriftspråkliga artefakter och engagerade vuxna som kan läsa högt och på olika sätt guida barnen in i skriftspråkliga världar. Läs- och skrivutveckling är därmed inte bara en kognitiv, utan också en social process. Genom muntlig interaktion i anslutning till texter får barnen tillfälle att skapa strategier för den individuella läsningen och för att öka sitt ordförråd. Läsningen kan börja med att barnet läser logografiska helheter, exempelvis restaurangskyltar eller kamraternas namn, för att så småningom utveckla fonologisk läsning, då de ljudar sig igenom texten genom att lära sig bokstäverna och koppla språkljud – *fonem* – till skrifttecken – *grafem*. Eftersom läsning genom ljudning är en mödosam process behöver de så småningom automatisera läsningen och utveckla en ortografisk helhetsläsning. Det innebär att de automatiskt analyserar skrivtecknen och hämtar orden som ortografiska helheter ur ordförrådet. Det finns anledning att tro att ungas och vuxnas läs- och skrivutveckling på flera sätt skiljer sig från barns, men att vissa områden också överlappar varandra (Kurvers et al. 2006; Young-Scholten & Strom 2006; Kurvers et al. 2009; Alver 2013; Pettitt et al. 2021).

Paratore et al. (2011) visar att elever behöver kontinuerlig och explicit läsundervisning, i hem och skola, också långt upp i åldrarna. Fem områden lyfts ofta fram som avgörande för framgångsrik läsutveckling: fonologisk medvetenhet, ljudning, ordförråd, flyt och förståelse (Duke & Carlisle 2010; Paratore et al. 2011). Paratore et al. (2011) lägger också till motivation och engagemang (2011:110) och dessutom ”social skills” (2011:114), det vill säga att barn måste lära sig att uppföra sig i skolan för att utveckla sin litteracitet. Läsutvecklingen börjar alltså redan innan eleverna har börjat skolan och fortsätter långt efter att de har utvecklat avkodningsförmågan och automatiserat läsningen. Shanahan och Shanahan (2008) skriver att behovet har ökat för elever att kunna läsa texter inom olika discipliner. De menar att grundläggande litteracitet ser likadan ut för alla och att de flesta barn behärskar de här färdigheterna innan de börjar i högstadiet. Därefter ökar kraven på att läsa texter av olika slag och inom olika discipliner. Shanahan och Shanahan (2008:43) betonar att en stark läsförmåga inte automatiskt utvecklas till den mer sammansatta kompetens som krävs för att läsa texter i olika ämnen, utan att en medveten och explicit undervisning krävs.

Vissa forskare (Hyldenstam 2010; Uddén 2018) framhåller att det är enklast att lära sig att läsa och skriva på sitt (eller sina) L1 eftersom man då kan utveckla skriftspråket ur ett etablerat uttal och ordförråd. Om man ändå måste lära sig att läsa och skriva på ett L2 krävs god muntlig förmåga, både på L1 och L2, ett välutvecklat ordförråd, samt skriftspråklig och fonologisk medvetenhet, det vill säga förmågan att reflektera över språkets formsida (Prater 2009; Paratore et al. 2011). Exempelvis beskriver Reyes (2012) studier som visar att fonologisk medvetenhet och kunskap om skrift på ett L1 kan bidra till utveckling av samma förmågor på ett L2 (jfr Cummins 1979). Möjligheten att överföra dessa förmågor beror också på likheter mellan de båda muntliga språken och skriftsystemen (Hornberger 1990).

Läs- och skrivutvecklingen underlättas alltså av ett målspråksenligt uttal på det använda språket och också förmågan att uppfatta ljud, för att lättare kunna etablera relationerna mellan fonem och grafem. Om exempelvis vokalsystemen skiljer sig åt mellan de olika språken kan det vara svårt att uttala ord rätt (och därmed hitta rätt ord i det ortografiska lexikonet), och att stava korrekt. Svårigheter med dessa aspekter av skriftspråksanvändningen på ett andraspråk kan ibland misstas för dyslexi (Hedman 2009) och det finns tvärtom också en risk för att elever underdiagnostiseras på grund av sin flerspråkighet. Det kan också vara viktigt att uppmärksamma att personer med flyktingbakgrund, som vistats under en lägre tid i krigszoner med återkommande explosioner, kan ha nedsatt hörsel (Hörselskadades riksförbund 2016), vilket kan påverka förmågan att uppfatta ljud och uttala rätt.

Förutom fonologisk medvetenhet och kunskaper om andraspråkets ljudsystem underlättas läs- och skrivutvecklingen av kunskaper om morfologi, syntax och idiomatiska uttryck (Wallace 1988; Kulbrandstad 2018), vid sidan av pragmatiska aspekter, såsom omvärldskunskaper och förståelse för kulturella uttryck. Reyes (2012) beskriver studier av hur lek, interaktion med släktingar och skriftspråkliga artefakter i hemmet kan understödja barns utveckling av flerspråkig litteracitet (Reyes 2012:8). Läsförståelsen gynnas om eleverna får använda alla sina språkliga resurser för att skapa mening i text (Prater 2009: 617). Paratore et al. (2011) poängterar också att det är lika viktigt att utveckla ordförråd och muntlig språkförmåga som avkodningsfärdigheter och att hem och skola måste erbjuda rika tillfällen till interaktion och kognitivt utmanande diskussioner. Slutligen betonar Cummins (2017) genom sin *Literacy engagement framework* hur elevernas litteracitetsutveckling främjas om lärare stöttar elevernas förståelse och möjligheter att producera text, knyter an till deras erfarenheter för att bygga bakgrundskunskaper, bekräftar deras identitet och arbetar språkutvecklande överlag.

2.2.2 Unga och vuxna som utvecklar grundläggande litteracitet på ett L2: kognitiva studier

Läs- och skrivkunnighet är, till skillnad från talförmågan, ingen medfödd förmåga. Som visats i genomgången i 2.2.1.3 är det därför ”många insikter ett barn som skall använda en alfabetisk skrift måste göra. Man måste inse hur typiskt skriftspråkliga enheter som ’ord’ och ’meningar’ ser ut och fungerar, och man måste lära sig hur tal och skrift hänger ihop” (Säljö 2000:174). Det samma kan hävdas om personer som ska utveckla litteracitet i vuxen ålder och då inte sällan på ett annat språk än deras modersmål. Många av de studier (Kurvers et al. 2006; Tarone et al. 2009) som hittills genomförts om den här elevkategorin har en kognitiv ansats och intresserar sig för individers utveckling av litteracitet på ett L2. Visserligen fokuseras framför allt andra områden i föreliggande avhandling, men det är ändå viktigt att ta del av resultatet i dessa studier, inte minst för att bättre förstå fler aspekter av de specifika utmaningar som denna elevkategori ställs inför. Elevernas möjligheter att delta i skolans skriftspråkliga praktiker kan exempelvis påverkas av deras förmåga att skilja mellan språkets innehåll och form eller att komma ihåg nya ord. Det här kan också få implikationer för undervisningen. I följande avsnitt fokuseras därför litteracitetens betydelse för att utveckla skriftspråklig medvetenhet och andra faktorer som kan påverka läs- och skrivutvecklingen. Dessutom beskrivs och diskuteras ett omtvistat samband mellan skriftspråklighet, lärande och tänkande.

2.2.2.1 Fokus på språkets innehåll eller form

När individen lär sig att läsa och skriva använder hjärnan befintliga nervsystem och nervkopplingar för att avbilda objekt och specialisera områden för teckenavkodning (Wolf 2007). De allra flesta kan utveckla dessa nya funktioner. Litteracitet har dock visat sig ha stor betydelse för hur individer processar muntligt språk och hur de presterar på neuropsykologiska tester (Bigelow & Schwarz 2010:7). Kurvers et al. (2006, 2009) har genomfört en rad kognitivt inriktade tester som kan ge en inblick i villkoren för den tidiga litteracitetsutvecklingen för vuxna invandrare utan skolbakgrund. I studierna jämförs vuxna andraspråksinlärare utan utvecklad läs- och skrivförmåga (på något språk) med barn som ännu inte kan läsa och skriva och inte har börjat i skolan, med en annan grupp vuxna andraspråksinlärare som har gått i skolan i max sex år och kan läsa och skriva. Det övergripande resultatet av dessa tester visar att: "For most illiterate adults, language is a referential system and a medium of communication, but not an object accessible to reflection, or a string of elements that can be parsed into structural units" (Kurvers et al. 2006:84). Det här innebär alltså att språket för icke läs- och skrivkunniga vuxna framstår som ett medel för att kommunicera snarare än som ett objekt som kan plockas isär och analyseras. De kan därmed ha svårare att processa fonem, att segmentera ord i en talström och att markera ordgränser (Kurvers et al. 2006) än de som kan läsa och skriva. Tester har också visat att andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet får problem med att genomföra det som inom språkundervisning kallas för "recasts" och "elicitation" (Tarone et al. 2009). Det innebär att de sällan exakt kan upprepa upplästa ord eller muntligen fylla i ord som utlämnas i en mening, jämfört med personer med mer utvecklad litteracitet.

Förklaringen till dessa resultat kan vara att språkanvändare som inte knyter språk till skrift har en tendens att fokusera på ords innehåll och betydelse istället för på formen. Det kan innebära att det är lättare att memorera betydelsen av uttryck än att återge betydelsen med exakta språkformer. Det gör också att inlärare som utvecklar grundläggande litteracitet oftare än andra andraspråksinlärare utlämnar affix och hellre använder enkla verbformer än sammansatta (Tarone et al. 2009; Pettitt & Tarone 2015). De har också svårare att minnas och upprepa så kallade nonsensord (Kurvers et al. 2006) än elever med mer utvecklad litteracitet, vilket alltså kan bero på att det är svårare att minnas uttryck som inte betyder något.

Metaspråklig medvetenhet tycks alltså stärkas av en utvecklad litteracitet (Bigelow & Watson 2012:463). En viktig pedagogisk implikation av dessa resultat är att elever i undervisningen bör uppmärksammas på språkets form-sida. Kurvers (2009) undersökning visar just att undervisning krävs för att

vuxna andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet ska kunna koppla samman fonem och grafem och att inlärare som fått litteracitetsundervisning urskiljer ord i en talström på ett annat vis än om de saknar skolgång. Kurvers et al. (2009) betonar därför att det är viktigt att uppmärksamma vuxna inlärare på fonem-grafemrelationer:

There seems to be a gradual pattern going from thinking about writing as representing meaning on a more global and ideographic level (in which signs are conventional, but represent concepts or ideas), to the conception of writing as a grapho-phonological system, in which signs represent sound units. The latter stage seems to require formal reading instruction. Only a few of the illiterate adults were able to relate units of writing to units of sound, and these were the ones with some schooling. (Kurvers et al. 2009:884)

Vuxna inlärare måste därmed undervisas om ljudning och ordigenkänning, precis som barn i förskolan och grundskolans första årskurser. Denna undervisning måste dock alltid ske i en meningsfull kontext med hjälp av läsmetoder som utgår från deltagarnas tidigare erfarenheter och förståelse (Bigelow & Vinogradov 2011:123).

Däremot framgår det i Kurvers et al. (2009) att vuxna andraspråksinlärare, oavsett litteracitetsgrad eller skolgång, bättre än barn uppfattar den pragmatiska användningen av texter, det vill säga att de har utvecklat *skriftspråklig medvetenhet* (eng. print awareness). Även om deltagarna inte själva kunde avkoda skriftspråk, så framgick av intervjuerna att de kunde använda olika typer av text i sin vardag, på egen hand eller med hjälp av andra, och också skilde mellan skriftspråk och exempelvis bilder. Kurvers et al. (2009:883) menar att detta tyder på att litteracitet inte är ett dikotomiskt begrepp (vilket diskuteras 2.1.1.). Det här kan få betydelse för undervisningen:

The most important outcome of this study probably is that adult illiterates do not have a kind of naive behaviour towards the functions and uses of print (they know quite well about this), nor towards differences between notational systems. Teachers do not need to start from scratch in discussing the various functions of written language, or in carefully distinguishing writing from other visual symbols. These adult illiterates already knew about the 'outside' of the written code. But the adult illiterates in this study did not have access to the 'inside' of the written code and they need to learn in detail how the written code is mapped onto spoken language. (Kurvers et al. 2009:884f.)

Vuxna personer känner alltså till hur skrift används. Däremot kan icke läs- och skrivkunniga vuxna ha en annan syn än skolvana personer på vad som är tillåtet att uttrycka i skrift (Kurvers et al. 2009:883). De åsyftade i studien inte vad som var grammatiskt möjligt att uttrycka, utan snarare vilken typ av

språk som lämpade sig att befästa i den typ av språkliga register som texter utgör. Exempelvis menade deltagarna att skrivna texter hellre skulle bestå av innehållsord än funktionsord, att det skrivna måste vara sant och att det inte var lämpligt att skildra opassande ämnen eller använda fula ord i skrift.

2.2.2.2 Faktorer som påverkar litteracitetsutveckling hos unga och vuxna

Tammelin-Laine och Martin (2014) undersöker läsutveckling hos lågutbildade invandrarkvinnor på ett ortografiskt genomsnittligt språk som finskan⁹. Syftet med studien var att undersöka hur passivt ordförråd, bokstavskunskap, fonologiskt arbetsminne, och visuellt minne samspelar och påverkar läs- och skrivutveckling. Resultaten visar att dessa olika faktorer samspelade på olika vis hos de olika deltagarna, vilket gjorde det svårt att urskilja vilka faktorer som egentligen är viktigast för läs- och skrivutveckling. Ett intressant resultat är dock att två av informanterna inte lärde sig att läsa med flyt på 10 månader trots 1400 timmars undervisning (Tammelin-Laine & Martin 2014:53). Det visar tydligt vilken mödosam process det är att lära sig läsa som vuxen, inte minst på ett andraspråk. Det här resultatet får stöd i Kurvers (2015) studie, som dock omfattar fler deltagare och också lyfter fram potentiella faktorer för framgångsrik läs- och skrivundervisning:

For older students and students without any schooling in the home country, it is more difficult to progress quickly in L2 literacy than for younger students and students who had attended primary school in their home country. Other important significant correlations with success and progress were: language contact with native speakers of Dutch, attendance rate, doing homework, working individually or in small groups instead of whole-class work, use of the students' first language for clarification and use of a portfolio in teaching and learning. (Kurvers 2015:75)

I Pettit och Tarones studie (2015) undersöks skriftsspråksutvecklingen för Roba, en vuxen etiopisk andraspråksinlärare som inte tidigare tillägnat sig något skriftspråk. Forskarna följde utvecklingen av hans alfabetiska skriftspråk och muntliga engelska, som var hans sjunde talspråk, under sex månader, för att undersöka hur de påverkade varandra. Observationer, muntliga tester och

9 Det här innebär att grafemen ofta överensstämmer med fonemen, i motsats till exempelvis i engelskan eller franskan, i vilka grafemen kan uttalas på olika sätt, beroende på deras position i morfemen. Det skulle alltså vara lättare att lära sig att avkoda skrift på finska än på engelska.

intervjuer visade att syntaktiska element i Robas muntliga produktion blev mer komplexa i takt med utvecklingen av hans alfabetiska skriftspråk, som däremot inte tycktes ha något samband med hans muntliga flyt, lexikon eller pragmatiska språkanvändning. Hans kunskaper om separata bokstäver verkade inte heller kunna relateras till avkodningsförmågan (jfr Young-Scholten & Strom 2006). Författarna menar att studien visar hur en inlärare kan vara en effektiv språkanvändare, också utan ett skriftspråk som stödjer inläringen:

[...] he shows us that limited formal school-based literacy instruction is not necessarily a barrier to agency, to effective oral communication, nor to achieving lexical complexity comparable to that of L2 users at higher levels of education. He also shows us that, when given the opportunity to control the topic and to communicate in familiar ways, L2 production may become more complex and accurate. (Pettit & Tarone 2015:36)

Resultatet styrker tesen att språkinlärare som inte använder stöd av skriften kan ha fokus på nya ljud, ord och uttryck eller pragmatiska konventioner, snarare än på komplexa grammatiska former (se 2.2.2). Vissa elever som utvecklar grundläggande litteracitet tycks också ha en välutvecklad förmåga att komma ihåg långa ordlistor (Säljö 2000:211). Det kan vara ett resultat av träning på att memorera långa texter, exempelvis i koranskolan, eller på välutvecklade minnestekniker eftersom skriften inte används som ett redskap i vardagslivet. Dessa strategier kan också vara användbara när elever ska utveckla litteracitet. När det gäller minnesfunktioner som påverkar förmågan att avkoda text är framför allt arbetsminnet och långtidsminnet viktiga komponenter. Arbetsminnet behövs för att översätta grafem till fonem och för att kunna kombinera fonem till betydelsebärande enheter, som morfem eller ord (Uddén 2018:238). Läs- och skrivprocessen är nämligen enligt Baddeleys (2003) modell beroende av det som kallas *den fonologiska loopen*, som hjälper till att behålla talat språk i minnet, *det visuo-spatiala skissblocket*, som hanterar visuell och rumslig information, och *den episodiska bufferten*, som lagrar episodiska minnen och kommunicerar med långtidsminnet (Kormos 2012:394). I långtidsminnet lagras också individens ortografiska lexikon, som behövs för att tolka skrift.

I avsnitt 2.2.2.1 beskrivs hur utvecklad skriftspråklighet tycks öka den fonologiska medvetenheten, vilket också underlättar för ordigenkänning. Litteracitet leder också till en större förmåga att komma ihåg taledjor och att minnas nonsensord. Dessa förmågor är just mått på den fonologiska loopens kapacitet (Bigelow & Schwarz 2010:7; Kormos 2012:394). Personer som ännu inte utvecklat litteracitet tycks använda den vänstra hjärnhalvan, till exempel för att tolka bilder, medan litteraciteten verkar påverka balansen mellan de två hjärnhalvornas aktivitet, särskilt när det gäller läsning och verbalt ar-

betsminne (Bigelow & Schwarz 2010:7). Det kan vara en utmaning för elever som utvecklar grundläggande litteracitet att processa fonologisk information, men läs- och skrivprocessen underlättas därför om semantisk eller pragmatisk information också tillhandahålls (Bigelow & Schwarz 2010:7). Det tyder på att meningsskapande som bygger på flera modaliteter och stöder elevernas användning av långtidsminnet skulle kunna underlätta deras inläring.

Kognitiva studier kan alltså bland annat visa att utvecklingen av ett skriftspråk har stor betydelse för individens processande av muntligt språk och användning av minnesfunktioner, vilket kan vara viktigt att känna till för att förstå elevernas utmaningar vid mötet med nya litteracitetspraktiker i klassrummet. En annan fråga gäller huruvida litteracitetsutvecklingen också har betydelse för förmågan att utveckla logiskt och abstrakt tänkande. Frågan är viktig för att förstå elevers förutsättningar att delta i de skriftpraktiker som erbjuds i skolkontexten och bland annat inbegriper att kunna resonera om sin omvärld i abstrakta kategorier. Det här diskuteras därför i nästa avsnitt.

2.2.2.3 Muntlighet och skriftlighet: konsekvenser för tänkandet?

Som visats i föregående avsnitt kan utvecklingen av skriftspråkighet förändra individens hjärnfunktioner (Wolf 2007; Uddén 2018). Skrivkonsten har emellertid också förändrat mänsklighetens villkor för kommunikation, tänkande och lärande (Säljö 2000). Den var ”erövrarnas hjälpmedel, liksom också vapnen, mikroberna och samhällsorganisationen. [...] Fartygen lade fast kursen med hjälp av kartor och ruttbeskrivningar som skrivits ner av folk på tidigare expeditioner” (Diamond 1997:218f.). Skriften ger alltså människan möjligheter att söka vidare med utgångspunkt i det som andra funnit före dem, vilket bland annat underlättar för industriell och teknisk utveckling. Skriften underlättar också för byråkratisk administration och för att rättsystemet ska fungera (Säljö 2000). Däremot är det inte säkert att det alltid krävs skrivkonst för att upprätta välfungerande samhällen. Inkariket var till exempel ett högtstående imperium på 1500-talet, trots att det organiserades utan skrift, som inte nått dit på grund av den geografiska otillgängligheten (Diamond 1997:237). Och tvärtom, även om skrivkonsten nått en stor del av befolkningen är det inte säkert att samhället blomstrar som en följd av det. Gee (2015a, 2015b) lyfter exempelvis gärna fram Sverige som exempel på ett samhälle som, trots att majoriteten av befolkningen på 1800-talet var läskunnig, eftersom kyrkan tillsåg att den kunde ta del av guds ord, tillhörde de fattigaste länderna i världen. Skriftspråk *per se* verkar alltså inte garantera välstånd och utveckling, men däremot vissa aktiviteter, eller *praktiker*, som kan utföras med hjälp av skriftspråket.

För individen kan utveckling av skriftspråklighet enligt Säljö (2000) innebära att dess kommunikation inte längre är låst till ett här och nu:

På så vis vidgas de egna perspektiven dramatiskt. Individen (och kollektivet) blir helt enkelt delaktiga i en större och mer varierad värld, får en mer omfattande intellektuell input och mer stoff till reflektion och utveckling. Som en funktion av denna egenskap hos texter kan vi anta att referensramar och omvärldsuppfattning ändras. Och det är inget mystiskt i detta. (Säljö 2000:188)

Möjligheten att gå tillbaka till en text kan ge utrymme för att utöva kritiska och analytiska praktiker, då läsaren kan närgranska innehållet och också lägga texter bredvid varandra för jämförelser (Säljö 2000:192). Är utvecklingen av skriftspråklighet också en förutsättning för utvecklingen av logiskt och abstrakt tänkande? Vissa forskare menar att det är på det viset (se t.ex. Ong 1991). I Kurvers et al. (2006) undersöks vuxna andraspråksinlärares språkliga medvetenhet, liksom deras förmåga att svara på frågor med utgångspunkt i syllogismer. Det innebär att de ombads dra slutsatser utifrån givna premisser, som i frågan:

All stones on the moon are blue. A man goes to the moon and takes a stone. What color is that stone? The participants were asked to explain their answers ("How do you know that stone was blue?"). (Kurvers et al. 2006:76)

Det förväntade svaret av frågeställaren var att vi vet att stenen är blå eftersom slutsatsen kan dras av den första delen av utsagan. De deltagare i studien som inte utvecklat litteracitet (och inte heller hade gått i skolan) svarade däremot oftare genom att hänvisa till sina egna erfarenheter eller kunskaper om världen:

Black, because it's very hot there [illiterate].

Surely there are no stones on the moon [illiterate].

I have to see it first [illiterate]. (Kurvers et al. 2006:83)

Dessa svar behöver, enligt Kurvers et al. (2006), inte nödvändigtvis tolkas som bristande förmåga att resonera på ett logiskt vis, men däremot som att dessa deltagare följer en annan logik än personer med mer utvecklad läs- och skrivförmåga. Syllogismer utgör nämligen isolerad text som bara kan lösas genom att läsaren söker svaren i texten och inte i de egna erfarenheterna. Säljö (2000) skriver att "[u]tsagors retoriska innebörd förstås inom ramen för en textbaserad verklighet, där referensen till en yttre verklighet är mer abstrakt och indi-

rekt” (Säljö 2000:199f.). Kurvers et al. (2006) drar slutsatsen att litteraciteten ger individen förutsättningar att tänka abstrakt och dekontextualiserat, det vill säga frikopplat från kontexten. Den här slutsatsen skulle stämma överens med resultaten i andra studier (Kurvers et al. 2009; Tarone et al. 2009) som visar att icke läs- och skrivkunniga personer inte heller skiljer mellan skriftspråkets form och innehåll. Frågan kvarstår dock huruvida det är litteraciteten i sig som ger dessa speciella färdigheter i fallet med syllogismerna, eller om förklaringen är att de som lyckas bättre med uppgiften också har gått en längre tid i skolan.

Kurvers (2006) återanvänder Lurias (1976) metoder från en berömd studie av kognitiv utveckling bland personer i 30-talets Uzbekistan och Kirgizistan, som då genomgick en historisk social förändring (Luria 1976; Ong 1991; Säljö 2000). Luria visar att läs- och skrivkunniga personer som hade fått lite utbildning också hade utvecklat både förmågan att tänka abstrakt och förmågan att dela in sin omvärld i teoretiska kategorier, medan de som inte kunde läsa och skriva, och inte hade gått i skolan, i sina svar alltid hänvisade till egna erfarenheter eller situationsbundna praktiska omständigheter. Luria (1976:100) drar slutsatsen att förändringen av samhället bland annat leder till att fler individer får gå i skolan och då utvecklar skriftspråkighet, vilket påverkar deras kognitiva utveckling och därmed sätt att tänka och resonera.

Scribner och Cole (1981) ställer samma typ av frågor till tre kategorier av deltagare bland Vai-folket i Liberia: personer utan skolbakgrund som inte kunde läsa och skriva, personer som inte gått i skolan men kunde läsa och skriva på Vai eller arabiska, och personer med skolbakgrund som lärt sig läsa och skriva på engelska. De personer som lärt sig Vai-skrift, som är ett syllabografiskt skriftsystem främst använt för räkenskaper, fick goda resultatet på vissa av studierna, men visade andra typer av förmågor än de personer som lärt sig att läsa och skriva på engelska genom formell skolundervisning. En tredje grupp hade inte lärt sig läsa och skriva överhuvudtaget och uppvisade i sin tur en annan typ av förmågor, vilket ibland skilde dem från Vai-gruppen, dock inte alltid. Studien visar att Vai-folket använde olika skriftspråk för olika syften, vilket stärkte olika typer av skriftspråkliga praktiker. Därmed ledde inte nödvändigtvis skriftspråkighet *i sig* till ett visst sätt att tänka och agera, utan de praktiker som olika skriftspråk användes för. Scribner och Cole (1981) drar slutsatsen att det i själva verket var formell skolgång som gav övning inom vissa praktiker, som att uttrycka abstrakta resonemang och tänka i kategorier (Gee 1986).

Kurvers et al. (2006) bekräftar att resultaten i deras studier stämmer med Lurias (1976) resultat, däremot inte med Scribner och Coles (1981). I själva verket tycks deras *slutsatser* skilja sig åt från de senares. Visserligen kan det hävdas att det ofta handlar om att läsa och skriva i skolan, och att den som

går i skolan därför blir van vid skriftspråkliga praktiker. Det som skulle visas genom dessa experiment var dock att skriftspråklighet *i sig* medför vissa förmågor, vilket återstår att bevisa. I själva verket lyfter inte heller Luria enbart fram skriftspråkligheten som förklaring till skillnaderna, utan betonar skolgångens roll och individers deltagande i mer komplexa aktiviteter, vilka inbegriper skriftspråklighet (Luria 1976:79).

Säljö (2000) menar att en förklaring till skillnaderna mellan grupperna kan vara att de läs- och skrivkunniga personerna genomgått en kognitiv socialisation genom skolgången, då de alltså i skolan tränat på att tala om språk och texter på detta abstrakta, dekontextuliserade vis:

Det vi kallar analytiska (eller logiska) resonemang behöver då inte beskrivas genom hänvisning till abstrakta psykologiska eller kulturella processer, utan de bör istället förstås genom en granskning av de kommunikativa mönster som används och som människor anpassar sig till. (Säljö 2000:198)

Deltagare utan skolbakgrund försökte besvara frågorna sanningsenligt, men undvek att svara om de inte visste svaret, trots att det kunde framgå av syllogismen. I andra kontexter skulle deras förklaringar kunna bedömas som korrekta, om man till exempel verkligen efterfrågade deras kunskaper eller åsikter istället för den lösning som återfanns i själva texten. Deras svar saknar därmed inte logik, men bygger alltså inte på abstrakta eller teoretiska resonemang.

Att synen på att kunskaper, och sätt att kommunicera dem, värderas på olika vis beroende på kontexten får stöd av forskare inom fältet *New Literacy studies* (se 3.1.1) som Heath (1983), Street (1984) och Gee (2015a) tillhör. Inte heller de menar att litteracitet *i sig* leder till abstrakt tänkande, men att deltagande i *formell utbildning* kan göra det (Scribner & Cole 1981; Heath 1983; Gee 2015a). Gee (2015b) tillägger att varken litteracitet eller skolgång i själva verket förändrar individens tänkande eller handlande, utan de praktiker som lärs ut inom denna ram:

In the end, we might say that, contrary to the literacy myth, nothing follows from literacy or schooling. Much follows, however, from what comes with literacy and schooling, what literacy and schooling come wrapped up in, namely the attitudes, values, norms and beliefs (at once social, cultural, and political) that always accompany literacy and schooling. (Gee 2015b, s. 45)

Utvecklingen av skriftspråklighet tycks påverka fonologisk och språklig medvetenhet överlag. Förmågan att resonera abstrakt kan däremot alltså uppövas i speciella sammanhang, inte minst i skolan. Säljö (2000) menar också att "elevers förmåga att hantera relationen mellan textspråkliga framställningar

och en yttre verklighet är avgörande för deras möjligheter att tillgodogöra sig mycket av det som presenteras i skolan” (Säljö 2000:193). Eleverna måste alltså lära sig att delta i det språkspel som är typiskt för skolkontexten och bland annat leder till att de lär sig att resonera om sin omvärld i abstrakta kategorier.

Litteracitet och skolgång är därmed sammanlänkade och kan i bästa fall ge eleverna de verktyg som behövs för att navigera i skriftspråkssamhället. I det här avsnittet har visats att kognitiv forskning kan ge vissa förklaringar till villkoren för elevernas deltagande i skolans litteracitetspraktiker och ge implikationer för undervisningen:

Taken together, these findings build a strong argument in favour of paying special attention to this particular group of learners. Unschoolled adult L2 learners need much more time to reach functional literacy levels in a second language, they learn more by actually using the second language and by experiencing the link between what goes on in class and their daily lives, and they need the specific expertise of teachers trained in the teaching of both literacy and second- language acquisition to unschooled adult learners. (Kurvers 2015:75)

Utgångspunkten i den här avhandlingen är att olika litteracitetspraktiker används i olika kontexter (Street 1984:95). Därmed krävs beskrivningar av fler studier om praktiker som erbjuds i undervisningen av ungdomar och vuxna som utvecklar grundläggande litteracitet och hur eleverna deltar i dessa praktiker. Exempel på sådana studier följer nedan.

2.2.3 Unga och vuxna L2-elever som utvecklar grundläggande litteracitet: studier av sociala praktiker

I de kognitivt inriktade studierna av Tarone et al. (2009), i vilka både ungdomar och vuxna som utvecklar grundläggande litteracitet deltog, märktes ingen avgörande skillnad mellan åldersgrupperna. Däremot kan det vara en poäng att skilja mellan dem i studier med fokus på deltagande i sociala praktiker, eftersom deltagares utmaningar och drivkrafter kan se olika ut beroende på den kontext de befinner sig i och deras olika villkor för lärande (Norton 2013). Som tidigare nämnts finns det dock få exempel på studier som undersöker undervisningen av nyanlända ungdomar med begränsad skolbakgrund, inte minst i ett nordiskt perspektiv. Forskningsgenomgången kompletteras därför med studier om litteracitetspraktiker för vuxna andraspråksinlärare med kort skolbakgrund, följt av studier med fokus på ungdomar.

2.2.3.1 Studier om vuxna andraspråksinlärare med begränsade erfarenheter av formell utbildning

Några studier undersöker villkoren för vuxna andraspråksinlärare med kort skolbakgrund. Lundgrens (2005) avhandling handlar om vuxna kvinnor som lär sig att läsa och skriva på svenska inom ramen för sfi. Hon visar hur skolan blir en av få platser där dessa kvinnor kan ägna sig åt sin egen språk- och identitetsutveckling, eftersom de i hemmet snarare måste ägna sig åt sin familj. Studien visar också att undervisningen i högre grad borde dra nytta av kvinnornas tidigare erfarenheter. Rydén (2007) studie av litteracitet och sociala nätverk beskriver tre vuxna andraspråksinlärares strategier för att navigera bland vardagsituationer i skriftspråkssamhället trots att de ännu inte har knäckt läskoden. Rydén visar hur de tar hjälp av sina nätverk och även använder andra resurser såsom kommunikations- och språkinlärningsstrategier för att erövra litteraciteten, vilket visar att deltagarna i studien då genomgår en komplex förändringsprocess.

Vuxna som lär sig att läsa och skriva och får möjlighet att gå i skolan, kan vara mycket motiverade att utveckla litteracitet (Norton 2013:6f.). Bigelow och Schwarz (2010:14) menar därför att det är viktigt att ha ett personligt fokus i litteracitetsundervisningen och att den fokuserar på meningsskapande, vilket också överensstämmer med Kurvers (2015) slutsatser (se avsnitt 2.2.2). På så vis knyter undervisningen an till elevens liv och tydliggör hur de förmågor som premieras i skolan också kan bli användbara i elevernas vardagsliv. Baynham (2006) visar också hur händelser i elevernas vardagsliv utanför klassrummet, exempelvis telefonsamtal från myndigheter, kan användas i undervisningen. På så vis kan lärares *beredskap* (eng. contingency) stötta elevernas *aktörskap* (eng. agency). Warriner (2007) undersöker i sin tur hur undervisning för vuxna andraspråksinlärare med grundläggande litteracitet förbereder deltagarna för olika tester och skolpraktiker som värderas högt i skolkontexten. Hon förordar istället en pedagogik som knyter an till elevernas behov i livet utanför skolan. Pettit (2018) visar exempelvis hur en så kallade *Language experience approach*¹⁰ kan användas för att ta tillvara de vuxna deltagarnas erfarenheter vid gemensamt skrivande.

Franker (2011) undersöker i sin avhandling relationen mellan litteracitet och visuella texter bland kortutbildade deltagare på sfi. En av hennes delstu-

10 Den här undervisningsmetoden liknar den så kallade LTG-metoden (Läsning på Talets Grund), som infördes i Sverige av Leimar (1976). Metoden går ut på att elever och lärare skriver gemensamma texter på tavlan, med utgångspunkt i elevernas berättelser. Texterna används sedan för olika delar av läsundervisningen, exempelvis för att öva avkodning.

dier handlar om bildval i undervisningen. Den visar att lärare ofta tenderar att infantiliserat deltagarna och undervärdera deras förmåga att tolka ett mer expressivt bildmaterial i undervisningen. En annan delstudie visar på svårigheten för andraspråksinlärare, oavsett utbildningsbakgrund, att tolka budskapet i valaffischer. Svårigheten för deltagare som utvecklade grundläggande litteracitet handlade däremot främst om att avkoda texter. Franker (2011) efterlyser nya metoder för att stötta elevernas utveckling av multimodal och visuell litteracitet, som också är en del av deras vardagliga behov.

Ovan beskrivna litteracitetsstudier visar och diskuterar praktiker gällande vuxnas inläring och rörelsefrihet i skolan. Vuxnas och ungdomars villkor kan dock skilja sig från varandra, eftersom de senare ofta har målet att fortsätta inom ungdomsskolan. De måste därmed inte bara utveckla litteracitetspraktiker för sina vardagliga behov eller för ett yrke, utan också för att hantera de praktiker som används i skolan. I avsnittet som följer beskrivs studier som undersöker hur ungdomar erbjuds tillgång till och deltar i skolans praktiker.

2.2.3.2 Studier om ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning i en skolkontext

I en studie (King et al. 2017) av nyanlända elever med kort skolbakgrund visas hur pedagogiska praktiker som brukar användas inom andraspråksundervisningen, såsom pardiskussioner, kan skilja sig från de sätt på vilka dessa elever lär sig saker i vanliga fall. Dessa aspekter aktualiserades även i DeCapua och Marshalls (2011) studier, som bygger på klassrumsobservationer med det de kallar SLIFE-elever (se 2.1.1). Författarnas utgångspunkter är att dessa elever skiljer sig från andra elever, även om de också understryker att dessa skillnader inte ska ses som kategoriska utan kan variera inom gruppen. De menar dock att elever utan skolbakgrund ofta kommer från det de kallar "highly contextualized cultures" (DeCapua et al. 2009:28), och är vana vid att lära sig saker i ett sammanhang präglad av konkret tänkande. Dessutom antas de ofta komma från kollektivistiska samhällen med starka familjenätverk i vilka relationerna ses som viktiga. Eftersom den aktuella elevkategorin är heterogen är det vanskligt att diskutera vad som utmärker och påverkar elevers tänkande (jfr 2.2.2.3). Det kan därför vara förhastat att dra slutsatsen att alla elever utan skolbakgrund har samma förutsättningar eller lär på samma sätt. Icke desto mindre kan modellen passa att använda för vissa elever. Deras svårigheter i skolan skulle nämligen kunna bero på att de där möter ett främmande paradigm som betonar det individuella ansvaret, skriftspråkighet och akademiskt tänkande med fokus på tid och planering. Författarna föreslår en modell för undervisning som de menar kan överbrygga dessa skillnader. Exempelvis kan

läraren skapa övningar med utgångspunkt i elevernas erfarenheter för att ta vara på deras "funds of knowledge" (Moll et al. 1992:133) i syfte att föra in dessa kunskaper i skolans paradig. Undervisningen bygger på utflykter, differentierat lärande, stöttning genom kontextualisering, modellering, skapande av länkar till tidigare kunskaper, klassifikationer, kategoriseringar och utveckling av metakognition (DeCapua & Marshall 2011:61ff.). DeCapua och Marshall (2009, 2011) menar att dessa elever tycks behöva mer av allt, inklusive kontextualiserad undervisning och tid och stöd från läraren. Det här förhållningssättet liknar det som presenteras i en studie av romska barn (Laluzza et al. 2019), då en medveten pedagogik försöker införliva och legitimerar familjernas kollektivistiska värderingar och kunskaper i undervisningen, samtidigt som förhandling sker för att familjerna också ska förstå och närma sig skolans praktiker. Till exempel kan matematikundervisningen utgå från aktiviteter som eleverna är väl bekanta med, som att handla på marknaden.

De hittills beskrivna studierna handlar om nyanlända elevers förutsättningar att få tillgång till och delta i skolans litteracitetspraktiker. I följande avsnitt fokuseras istället på regler, förhållningssätt och relationer som kan påverka undervisningen.

2.3 Regler och relationer för nyanlända elever i skolan

Avhandlingen undersöker också hur regler och förhållningssätt som omgärdar skolgången, samt relationer till läraren och annan personal, kan påverka elevernas tillgång till och deltagande i skolans praktiker. Till dessa regler hör även organisationen av undervisningen. I följande avsnitt presenteras därför forskning om mottagande av och organisation av undervisning för nyanlända elever, elevernas hälsa och den psykosociala situationen, inte minst för ensamkommande elever, samt relationer till lärare och annan personal i skolan.

2.3.1 Mottagande och inplacering av nyanlända elever i skolan

Flera undersökningar om nyanlända elever gäller mottagande och organisation av undervisningen. Nilsson Folke (2017) diskuterar övergången från förberedelseklass till ordinarie klass medan Fridlund (2011) diskuterar huruvida elever ska integreras i skolan genom direktplacering i ordinarie klasser eller först utveckla svenska som andraspråk i särskilda förberedelseklasser. Det är en komplex fråga huruvida nyanlända elever ska direktplaceras

i åldersindelade skolgrupper, eller erbjudas undervisning som är anpassad efter deras behov i en särskild grupp (jfr Bunar 2015). Mot argument för inkludering i ordinarie klasser, vilket antas underlätta elevernas integration i skolan och samhället, ställs argument om lämpliga förutsättningar för andraspråksundervisning, som kan anpassas till just dessa elevers språkliga behov och förutsättningar i en stöttande kontext (Axelsson & Magnusson 2012; Axelsson 2013).

Resonemangen om direktplacering i ordinarie klasser bygger inte sällan på att de nyanlända eleverna har skolerfarenheter med sig till Sverige som ska tas tillvara (Bouakaz & Bunar 2015). Denna diskussion framstår därför som mindre relevant i förhållande till den fokuserade elevgruppen i den här studien. Som andra elever på språkintröduktion saknar eleverna i föreliggande studie behörighet till gymnasieskolans program, eftersom de helt saknar betyg från grundskolan och måste förbereda sig för vidare studier i någon annan form. Dessutom erbjuds vare sig åldersadekvat grundläggande läs- och skrivundervisning eller grundläggande ämneskunskaper (motsvarande grundskolans årskurs 1–3) i grundskolans senare årskurser eller i den ordinarie gymnasieutbildningen. Det framstår därför som lämpligt att undervisa den här elevkategorin i särskilda grupper med lärare som är utbildade för att bedriva undervisning i svenska som andraspråk, grundläggande litteracitet och grundläggande skolämnen och kan anpassa undervisningen efter dessa elevers specifika behov (Bigelow & Schwarz 2010:12). En relevant fråga kan däremot gälla huruvida språkintröduktionsprogrammet borde förläggas fysiskt till ordinarie gymnasieskolor eller, vilket var fallet i föreliggande studie, organiseras inom ramen för en egen språkintröduktionsskola.

2.3.2 Hälsan, den psykosociala situationen och relationernas betydelse för nyanlända elever

Alla nyanlända elever har brutit upp från ett tidigare sammanhang, vilket i sig kan innebära en påfrestning, men en del av dessa elever har dessutom kommit som flyktingar till Sverige. Det innebär inte sällan att de kan ha upplevt krig och förföljelse i ursprungslandet och att de kan ha utsatts för allvarliga upplevelser och övergrepp av olika slag före, under och efter flykten (Montgomery 2010; Ascher 2014). Oro och stress kan leda till sömnsvårigheter, vilket i sin tur kan påverka möjligheterna att ta till sig nya kunskaper och information. De här svårigheterna kan också gälla barn och ungdomar som lider av näringsbrist (UNICEF 2021). I vissa fall kan eleverna ha upplevt så svåra händelser att de utvecklats posttraumatiska stressyndrom (PTSD), vilket enligt Solberg et al. (2020) kunde konstateras bland 4/10 ungdomar som

invandrade till Sverige under perioden 2014–2018. Många av dessa ungdomar var pojkar från Afghanistan. PTSD kan, förutom att påverka möjligheterna att koncentrera sig och lära sig nya saker, leda till svårigheter att delta i sociala samspel och interaktion. För barn och ungdomar som har upplevt kaos och en känsla av otrygghet är det viktigt att skapa rutiner och nära relationer till vuxna. Skolan kan då fungera som en viktig resurs för att ge dessa elever trygghet och stabilitet i vardagen, och för att ge dem chansen att, jämte språk- och ämneskunskaper, utveckla sociala nätverk (Kästen-Ebeling & Otterup 2014).

I Stretmo och Melanders (2014) undersökning framkommer att de intervjuade lärarna såg de ensamkommande eleverna som en särskilt utsatt grupp. Frånvaro av föräldrars stöd, oro över släktingar som blivit kvar i hemlandet och en ovisst väntan på asyl var faktorer som antogs påverka deras välmående. Lärarna poängterade också att asylprocessen framstod som oförutsägbar och som ett lotteri genom vilket lotten, på oklara grunder, kunde falla olika bland klasskamrater i samma klass, vilket skapade spänningar i klassrummet:

Detta är en situation som både de ensamkommande ungdomarna och lärarna säger att de känner sig maktlösa inför och som ibland känns rentav orättvis, svåröverskådlig och påfrestande. Denna frustration färgar av sig på undervisningssituationen och gör det svårt för lärarna att skapa den lugn och ro i klassmiljön som ungdomarna behöver för att ta till sig kunskaper och lärande. (Stretmo & Melander 2016:127)

Andra studier beskriver diskurser om ensamkommande barn och unga (Stretmo 2014) och visar en tendens bland svenska lärare att beskriva elever med svenska som andraspråk, bland dem nyanlända, med ett bristperspektiv (Lunneblad & Asplund Carlsson 2009; Bunar 2010). Stretmo (2014) pekar å andra sidan på att just ensamkommande barn och ungdomar ibland beskrivs som ovanliga i jämförelse med svenska jämnåriga på så sätt att de till exempel uppträder artigare eller visar mer respekt för vuxna. Även om denna beskrivning ger en positiv bild av ungdomarna, representerar det också en *andrafiering* som problematiseras i Stretmo (2014) och flera andra texter (Lunneblad & Asplund Carlsson 2009; Torpsten 2012).

Några studier (Roy & Roxas 2011; Brännström et al. 2019) undersöker situationen för elever med begränsade erfarenheter av formell skolgång i olika skolkontexter. Roy och Roxas (2011) visar exempelvis hur elever från en Bantu-somalisk grupp i en amerikansk skolkontext framstod som främmande för lärarna. Personalen menade att elevernas svårigheter med att anpassa sig till skolmiljön berodde på deras ovana vid skolans praktiker, kulturella skillnader och dessutom ointresse hos eleverna och deras familjer. Forskarnas intervjuer

med elevernas föräldrar visade tvärtom att dessa hade ett stort intresse för elevernas skolgång och att både de och eleverna skulle vilja att de lyckades i skolan, men inte upplevde att skolan tog tillvara dessa intressen. Även i Brännström et al. (2019) artikel undersöks hur ett bristperspektiv på eleverna materialiserar i skolpersonalens diskurser i några svenska grundskolor. Studien visar hur dessa elever uppfattades som gåtfulla av skolans personal, vilka inte tycktes bekanta med metoder och arbetssätt som kan anpassas efter deras behov. Det framstår som oklart vad personalen ansåg var orsaken till elevernas svårigheter: de hänvisade till kognitiva nedsättningar, organisatoriska utmaningar och i några fall till förklaringar med kulturella eller rasifierade utgångspunkter. Brown et al. (2006) redogör i sin tur för några sudanesiska elevers rapporterade svårigheter i mötet med den australiensiska skolan. Vid sidan av svårigheter med att läsa, skriva och förstå skolämnen tog eleverna upp problem med att använda skrivartefakter och lära sig strategier för lärande. Många upplevde också stress, oro och dåligt självförtroende, vilket kunde påverka inlärningen.

Bigelow har i flera studier (Bigelow 2010; Bigelow & King 2014) undersökt förutsättningarna för den somaliska diasporan i Minnesota. Flera av de elever som deltog i studien hade inte gått i skolan tidigare. Bigelow och King (2014:9) studerade genom observationer och intervjuer hur vardagliga ritualer både avspeglade och konstruerade studenternas identitet. Till exempel visade resultatet hur de manliga studenter som tillägnat sig skriftspråkighet på somaliska kunde få fördelar och status i engelskklassrummet, i jämförelse med de kvinnliga eleverna som inte hade fått möjligheter att studera i flyktinglägren. Könsintegrerade klasser tycktes i det här fallet vara en nackdel för de kvinnliga studenterna, då de inte fick den uppmärksamhet och stöttning som de skulle behöva. En annan studie (Bartlett 2007) visar tvärtom hur Maria, en elev som definieras som en SIFE-student (se 2.1.1) och inte ansågs ha stora möjligheter att lyckas i skolan, skapade sig en ny identitet som en god student, dels tack vare skolpraktiker som uppvärderade hennes latinamerikanska tillhörighet, dels tack vare stöttande vuxna bland skolans personal.

I Lund (2016) berörs aspekter av skolgång som inte bara rör nyanlända elever men kan vara relevanta också för dem, inte minst när det gäller relationen till andra i skolan. Exempelvis beskrivs hur de personliga relationerna till lärare och kamrater spelade en stor roll för elevernas möjligheter att finna sig tillrätta och få motivation att studera på gymnasieskolans introduktionsprogram. I Talmys (2008) studie i en hawaiiansk kontext undersöks språkso-cialisationen bland elever som på oklara grunder placerats i grupper för elever med engelska som andraspråk. I motsats till personalen i Lunds studie (2016) har lärare och andra här låga förväntningar på dessa elever, vilket i kombination med olika socialisationsprocesser inom kursgruppen leder till att eleverna gör motstånd mot undervisningen och till en nedåtgående spiral för deras

kunskapsutveckling. Bouakaz och Taha (2016) visar i sin tur hur elever på mångkulturella skolor kämpar för att erövra en lärande identitet, inte minst efter att de lämnat introduktionsklassen och övergått till ordinarie klasser. Frågor om elevernas egen syn på sin skolgång och identitet, liksom möjligheter eller hinder att utvecklas inom språkinstruktionen undersöks också i flera andra studier (t.ex. Cederberg 2006; Sharif 2017; Hagström 2018) vilka dock fokuserar på elever med tidigare formell skolbakgrund.

2.3.3 Sammanfattning av tidigare forskning och relevans för avhandlingen

Det här kapitlet beskriver forskning om nyanlända elever samt unga och vuxna andraspråksinlärare med kort skolbakgrund. Först fördes en diskussion om den terminologi som används i avhandlingen för att benämna den aktuella elevkategorin. Därefter diskuterades förutsättningar och utmaningar för eleverna att delta i skolans praktiker, inte minst när det gäller språk- läs- och skrivutveckling i ett flerspråkigt perspektiv. Studier har visat hur flerspråkig litteracitetsutveckling kan stöttas genom engagerade lärare, tillgång till studiehandledning på modersmålet samt material och metoder som utgår från elevernas erfarenheter. I den här avhandlingen undersöks hur denna stöttning tar sig uttryck och på vilka sätt läraren och studiehandledaren kan ha betydelse för elevernas litteracitetsutveckling och skolgång. En annan aspekt gäller hur eleverna även kan utmanas att ta del av nya och främmande ämnen, nya diskurser och sätt att bete sig i skolan. Det leder till diskussioner om elevernas attityder och aktörskap i förhållande till undervisningen.

Litteracitetsforskning som anlägger kognitiva perspektiv har visat att vuxna och unga andraspråksinlärare med en grundläggande litteracitet ställs inför stora utmaningar i mötet med skriftspråk. Jämfört med mer läs- och skrivkundiga personer fokuserar de mer på språkets innehåll än på dess form och har svårare att delta i metaspråkliga diskussioner eller att relatera till textbaserade verkligheter eller abstrakta kategoriseringar. Samtidigt har vuxna andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet andra insikter än barn om hur skriftspråk används och fungerar. De kan också fokusera på särskilda aspekter vid språkinläring, såsom fonetiska särdrag, vokabulär och pragmatiska konventioner, vilket kan uppmärksammas och användas av pedagoger i undervisningen. I genomgången beskrevs också andra faktorer som kan påverka deltagandet i litteracitetspraktiker, såsom minnets funktioner och betydelse.

Studier med fokus på litteracitet som sociala aktiviteter undersöker på vilka sätt elever med kort skolbakgrund deltar i samhällets och skolans litteracitetspraktiker. I studierna visas hur inlärare kan använda sina sociala nätverk och

olika strategier för att navigera i det skriftspråkliga samhället och även lära sig nya språk utan stöd av skriften. Dessa resultat är relevanta att känna till inför föreliggande studie eftersom de å ena sidan tydliggör vilka utmaningar eleverna ställs inför i mötet med skolans praktiker och å andra sidan belyser vilka resurser eleverna kan ha med sig

I kapitlet har även ramarna för mottagande och undervisning av nyanlända elever, liksom deras sociala situation och relationer till personalen, och andra, i skolan beskrivits. Några studier belyser elevers främlingskap inför skolans praktiker och diskurser. Föreliggande avhandling tar avstamp i dessa resultat för att undersöka och diskutera hur de regler och relationer som tillhör skolgången förhåller sig till de praktiker som eleverna erbjuds tillgång till, både när det gäller litteracitet och skolgång överlag.

I de studier som beskrivits i det här kapitlet är det tydligt att litteracitet utvecklas och premieras på olika vis i olika sammanhang och därmed inte kan skiljas från den kontext som det förekommer i:

You can no more cut the literacy out of the overall social practice, or cut away the non-literacy parts from the literacy parts of the overall practice, than you can subtract the white squares from a chessboard and still have a chessboard.
(Gee 2015a:49).

Litteracitet och skolgång hör alltså ihop, inte minst när det gäller undervisning för nyanlända ungdomar som aldrig tidigare har gått i skolan. Båda dessa aspekter undersöks därför i den här avhandlingen, i relation till varandra. I nästa kapitel beskrivs de teorier som används för att undersöka dessa samband.

3. Teoretiska perspektiv

Den här avhandlingen om undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk begränsas till en enda undervisningsgrupp med nyanlända ungdomar på gymnasieskolans språkintröduktion. Forskningsansatsen leder dock till att flera aspekter undersöks i den här kontexten. Delstudierna som presenteras i Artikel 1, 2 och 3 undersöker undervisningen i stort, i relation till samhällets premierade litteracitetspraktiker. Delstudien som presenteras i Artikel 4 handlar däremot om enskilda elevers deltagande i undervisningens skrivpraktiker. Avhandlingen skrivs inom forskningsfältet svenska som andraspråk men berör också frågor som kan undersökas inom exempelvis sociologi eller utbildningsvetenskap. Det är visserligen elevernas språk och litteracitet som står i fokus, men dessa utvecklas i specifika sammanhang, vilka har betydelse för denna utveckling:

Att läsa är inte detsamma som att kunna dechiffrera bokstäver och sätta samman dem till ord. I varje fall är detta långt ifrån hela historien. Istället är det mer rimligt att uppfatta skriftspråklig kommunikation som en medierande resurs inom ramen för vilken människor utvecklas intellektuellt, socialt, personligt, professionellt och till och med emotionellt. (Säljö 2000:187)

Mot bakgrund av synen på litteracitet som komplexa interpersonella praktiker, som Säljö företräder i citatet, är det förstaeligt att studien behöver navigera mellan flera forskningsfält. I metodavsnittet (4.4.1) beskrivs hur behoven av de teoretiska perspektiven abduktivt växte fram i relation till forskningsfrågorna och de insamlade data.

I följande kapitel presenteras och diskuteras de teoretiska perspektiv som används i avhandlingen för att undersöka hur eleverna erbjuds tillgång till

och deltar i skolans praktiker, hur relationen till läraren manifesteras och hur regler och förhållningssätt förhåller sig till de erbjudna litteracitetspraktikerna. Först definieras och beskrivs det flerdimensionella begreppet litteracitet. Eftersom litteracitet behöver undersökas i förhållande till sin kontext (jfr avsnitt 2.3.3) beskrivs därefter Gees (2005) modell för lärande i det han kallar *semiotiska sociala rum* (eng. *semiotic social spaces*). Teorin används särskilt i Artikel 3 men också för att syntetisera resultaten i avhandlingens samtliga delstudier. Slutligen beskrivs andra teorier som behövs för att undersöka elevers och lärares rörelsefrihet och valmöjligheter i relation till undervisningen, genom begreppen *aktörskap* (eng. *agency*) och *investering* (eng. *investment*).

3.1 Litteracitet

I avhandlingen undersöks hur eleverna erbjuds tillgång till litteracitetspraktiker och hur de deltar i dessa praktiker. *Litteracitet* är den svenska översättningen av begreppet *Literacy*¹¹. Det betraktas som ett vidare begrepp än läs- och skrivförmåga och betecknar aktiviteter som på olika sätt inkluderar och förhåller sig till skriftliga och multimodala texter. Det kan också handla om att förstå eller producera muntlig text inom skriftspråkliga register (Barton 2007:95; Franker 2016:14), liksom i det språk som används i TV och radios nyheter eller under myndighetsgemensamma informationsträffar. Begreppet växte fram under 80-talet som en reaktion på det kognitiva fokus som präglade läs- och skrivforskningen. Baynham och Prinsloo (2009:2) skriver att forskning om läsning då ofta behandlade frågor om läspedagogik eller individuella psykolingvistiska processer, men senare kom att fokusera på litteracitet i sociala kontexter utanför klassrummet. Flera forskare inom det fält Gee (2015:1) döpt till *New Literacy studies* (Heath 1983; Street 1984; Gee 1990) kom då att intressera sig för skriftspråklighet som en form av socialt deltagande, snarare än som mental informationsbearbetning. Deras studier fokuserade på hur människor i olika samhällen hanterade och förhöll sig till skriftspråkliga aktiviteter, till exempel hur föräldrar talade med sina barn om texter, eller hur skrift användes inom religiösa aktiviteter. Fokus har också

11 I Karlsson (2006:15) förs en kritisk diskussion om begreppet *literacy* vs. *litteracitet* med utgångspunkten att begreppens ideologiska laddning skiljer sig åt. Inom forskningsfältet svenska som andraspråk används dock ofta begreppet "litteracitet" som en direkt översättning av det engelska begreppet, så även i den här avhandlingen.

skiftat från det lokala till det translokala, från tryckt skrift till elektronisk och multimedial litteracitet och från det verbala till det multimodala (Baynham & Prinsloo 2009:2).

Flerspråkigt skriftspråkstillägnade och skriftspråksbruk inom olika vardagliga eller formella domäner visar inte bara att olika språk har sin egen litteracitet utan också att det inom olika språk ryms olika litteraciteter i olika kontexter (Martin-Jones & Jones 2000). Litteracitet handlar om vad människor gör när de läser och skriver och hur de då skapar mening. Dessa praktiker är alltid kopplade till maktförhållanden: "the acquisition and use of languages and literacy are inevitably bound up with asymmetrical relations of power between ethnolinguistic groups" (Martin-Jones & Jones 2000:1). Därmed rör studier av litteracitet inte bara individens egen läs- och skrivförmåga utan även samhällets utveckling och relationer mellan olika grupper i samhället. Barton (2007:98) menar att styrkan med litteracitetsstudier just är att de kan kombinera forskning om litteracitet med teoretiska ramverk som inbegriper sociala frågor, globalisering eller identitet.

Följande avsnitt presenterar de begrepp och modeller som används i den här avhandlingen, samt de undersökta perspektiven på litteracitet.

3.1.1 Litteracitetshändelser och litteracitetspraktiker

Inom *New Literacy studies* intresserar man sig alltså för litteracitet både inom och utanför klassrummet, till exempel i vardagslivet eller inom det religiösa livet, på arbetsplatser eller i olika ungdomsgrupper. Begreppen *litteracitetshändelser* (Heath 1983) och *litteracitetspraktiker* (Street 1984) används för att beskriva de sätt att hantera skriftspråk på som är knutna till en specifik samhällelig kontext. Heath (1983) menar att litteracitetshändelser är vardagliga aktiviteter som involverar skriftspråklighet, såsom högläsning för barn under godnattstunden, och att dessa kan se olika ut i olika lokalsamhällen¹². Street (1984) visar i sin tur att vissa litteracitetshändelser, som i hans fall undersöktes i olika grupper i Iran, kunde kategoriseras inom olika typer av aktiviteter, eller praktiker. Litteracitetspraktiker betraktas således som kategorier för olika litteracitetshändelser och visar hur man *brukar* hantera litteracitet i olika sammanhang. Litteracitetshändelserna kan ses som konkreta manifestationer av dessa abstrakta kategorier. Barton (2007:25–27) förklarar att litteracitet kan förstås som sociala praktiker; skriftspråkliga aktiviteter som bäddas in i vardagliga aktiviteter och kan se olika

12 Heaths pionjästudier genomfördes i Piedmont, South Carolina i de lokalsamhällen hon kallar Trackton, Roadville och Maintown.

ut för olika individer i olika situationer. Olika läs- och skrivpraktiker används därmed för specifika syften inom ramen för olika sociala aktiviteter.

Litteracitet kan på det viset beskrivas som interaktiva aktiviteter snarare än som kognitiva förmågor och används på olika vis inom olika domäner i människors liv (Barton 2007:52). Litteracitet är nämligen ingen statisk aktivitet vare sig för samhällen eller individer utan förändras beroende på situationen och de uppkomna behoven. Barton menar att intresset för vuxnas litteracitetsutveckling har lett till en ny inställning till utbildning och utveckling (Barton 2007:94). Till exempel har synen på litteracitet utvidgats till att också innefatta läsning av tidtabeller eller kartor eller utveckling av ett situationsberoende talspråk (Barton 2007:95ff.). Den typ av litteracitet som studeras i lokalsamhället eller i hemmet kan ofta beskrivas som *vernacular literacy*, det vill säga en vardaglig och informell form av litteracitet med ett lågt kulturellt värde, till exempel när ungdomar hanterar text i sin mobil, i motsats till en mer akademisk *school literacy* (Barton 2007:174–185). Dessa distinktioner diskuteras särskilt i Artikel 1, 3 och 4 när det gäller elevernas användning och utveckling av skriftspråkliga praktiker.

Ett annat sätt att beskriva litteracitet på är att, liksom Gee (2015a), tala om diskurser. Det beskrivs i nästa avsnitt.

3.1.2 Primära och sekundära diskurser

Förhållandet mellan praktiker och diskurser kan beskrivas från olika håll, beroende på forskningsintressen (Gustafsson 2013). Å ena sidan kan man intressera sig för diskursiva praktiker och utgå från att skrifthantering påverkas av överordnade diskurser. Å andra sidan kan man hävda att diskurser är inbäddade i sociala skriftpraktiker (Gustafsson 2013:90). Det senare synsättet lyfts fram i den här avhandlingen och beskrivs med hjälp av Gees teorier. Diskurser innebär för Gee (2015a) inte bara att använda språket på ett visst sätt, utan också att bete sig, klä sig eller röra sig på ett sätt som stämmer med detta språkbruk. Gee skriver om Diskurser med stort D, när han avser olika sätt att manifesteras tillhörighet till en språkgemenskap genom att ”dansa dansen” (Gee 2015a:172), att bete sig på ett visst sätt för att passa in i gemenskapen, bland annat genom språkanvändningen. Gee (2015a:173–175) skiljer vidare mellan *primära* och *sekundära Diskurser*. De primära diskurserna tillägnas vi oss från barndomen, inom familjen och genom informell inläring. De sekundära diskurserna måste vi däremot tillägna oss senare i livet i officiella sammanhang som i skolan, religiösa sammankomster eller föreningsliv. I vissa fall stämmer de sekundära diskurserna överens med de primära diskurserna och individen får i sådana fall lättare att anpassa sig till och tillägna sig dem.

I andra fall är det stor skillnad mellan de primära diskurser som barnet socialiserats in i hemma och de sekundära diskurser eleven förväntas tillägna sig i skolan. Det kan då bli svårt för eleven att lyckas i sitt nya sammanhang. Det var exempelvis detta förhållande Heath (1983) lyfte fram när hon visade hur Trackton och Roadville-barnens sätt att använda språket inte passade i skolan, och därmed ledde till barnens misslyckande, medan medelklassbarnen, som dessutom ofta hade lärarföräldrar, fått skolans sekundära diskurser inlemmade i de primära diskurserna, och därmed från början var bekanta med skolans sätt att hantera och tala kring texter.

En viktig distinktion för Gee (1989) när det gäller lärande, rör skillnaden mellan *tillägnande* (eng. acquisition) och *inläring* (eng. learning). Han menar att vi bäst lär oss nya diskurser genom att tillägna oss dem i naturliga sammanhang genom sociala interaktioner med andra personer, som redan hanterar diskurserna. Den inläring som ofta sker i skolans värld anser han ger elever sämre möjligheter att anamma sekundära diskurser. Han menar dock att den formella, explicita undervisningen kan vara nödvändig för att lära sig att förhålla sig kritiskt till och ha möjlighet att kontrollera olika diskurser. Den här frågan diskuteras vidare i avsnitt 6.4.2.2, i relation till avhandlingens delstudier.

Enligt Gee (2015a) är litteracitet bara ett av många exempel på sekundära diskurser:

I believe that any socially useful definition of 'literacy' must be couched in terms of these notions of primary and secondary Discourse. Thus, I define 'literacy' as: Mastery of a secondary Discourse. Therefore, literacy is always in the plural: literacies (there are many of them, since there are many secondary Discourses, and we all have some and fail to have others). (Gee 2015a:195f.)

Gee (2015a) ser inte tillägnande av skriftspråkighet i sig som särskilt avgörande eller omvälvande för individen (i enlighet med hans resonemang om litteracitetens påverkan som beskrevs i avsnitt 2.2.2.3). Litteraciteter ingår helt enkelt i olika sätt att göra, tala, eller uttrycka uppfattningar på. För att passa in i ett samhälle byggt på litteracitet måste individen dock uppfatta och förstå de värderingar som ingår i skriftspråkligt meningsskapande, vilket diskuteras särskilt i Artikel 2. En annan fråga gäller då huruvida individen överhuvudtaget *vill* anpassa sig till de normer och diskurser som råder i ett nytt språksammanhang. (Kramsch 2009:205f.) Denna fråga hänger ihop med individens motivation att delta, eller *investera* (Norton 2013), i en ny språkgemenskap, vilket diskuteras vidare i avsnitt 3.3.

Att lära sig att läsa och skriva handlar alltså inte bara om att lära sig att avkoda och förstå tecken, utan om att förstå och använda olika typer av skrift-

språkliga praktiker och diskurser. I nästa avsnitt beskrivs en modell som försöker fånga denna komplexitet.

3.1.3 The four resources model

Luke och Freebodys *The four resources model* (Freebody & Luke 1990; Luke & Freebody 1999) är en modell för litteracitet som lyfter fram fyra olika praktikfamiljer: *kodknäckning* (eng. code breaking practices), *meningsskapande* (eng. text participation practices), *textanvändning* (eng. text using practices) och *analytisk* eller *kritisk litteracitet* (eng. analytical/critical practices). Luke och Freebody (1999) menar att alla dessa praktiker är nödvändiga för litteracitetsutveckling och samspelar med varandra, men att ingen av dem i sig själv är tillräcklig. Freebody och Kindenberg (2019:279f.) beskriver det som att de fyra olika praktikfamiljerna har olika uppdrag, eller mandat, för skriftspråksutvecklingen.

Kodknäckning har således "the material mandate". Det innefattar de tekniska aspekterna av litteracitet: som att förstå sambandet mellan ljud och tecken, att anpassa sig till skrivriktningen och att sätta ut skiljetecken. *Textdeltagande* har i sin tur "the cognitive mandate". Det innebär att tolka och förstå text genom att använda sina förkunskaper, läsa mellan raderna och använda tillgängliga multimodala resurser för att skapa förståelse och mening i text. *Textanvändning* har "the social mandate". Det handlar om att kunna anpassa läsande och skrivande efter olika sociala situationer och funktioner, till exempel genom att förstå och producera text inom olika genrer. Slutligen har de *analytiska* och *kritiska* praktikerna "the critical mandate". Det handlar om att analysera texters budskap och att förstå att en text påverkas av den som har producerat texten, ibland med dolda syften.

Den här modellen över litteracitet har fått ett stort genomslag och använts i många olika studier (jfr Pearson & Cervetti 2015), just för att den betonar litteracitetens komplexitet. I den här avhandlingen används den särskilt i Artikel 4 för att analysera några elevers deltagande i skolans litteracitetspraktiker.

Det kan poängteras att Luke och Freebody väljer namnet *The four resources model*, för att peka på att eleverna kan utveckla olika litteracitetspraktiker vilka fungerar som resurser att använda i mötet med text. Ett annat sätt att se på resurser blir tydligt i Frankers (2016) visualisering av Luke och Freebodys modell, i en modell för litteracitetsundervisning som tagits fram under arbetet med en av Skolverkets Läslyftsmoduler. I den här så kallade *Resursmodellen* (se också en bild av modellen i Kulbrandstad 2018:30) lyfts förutom de fyra litteracitetsresurserna även elevernas egna resurser fram. I modellen visas hur elevernas tidigare erfarenheter, som kan vara språkliga, litteracitetsanknutna

eller sociokulturella, kan tas tillvara i litteracitetsundervisningen genom att de får interagera med och utveckla de fyra praktikfamiljerna och hur dessa olika resurser då kan stödja varandra. Exempelvis kan elevernas kunskaper om olika skriftssystem användas för att stärka de kodknäckande praktikerna på svenska, medan deras deltagande i sociala medier kan användas som utgångspunkt för att diskutera och utveckla analytiska och kritiska praktiker.

3.1.4 Kritiska förhållningssätt till litteracitet

Vi använder inte bara olika sorters litteraciteter i olika domäner i livet utan också olika språk i olika situationer. Litteraciteten förknippas med olika aktiviteter som till exempel beror på uppväxtförhållanden, ålder och kön (Barton 2007:59). Mot den bakgrunden är det viktigt att förhålla sig kritisk till studier av litteracitet – vilka språk studeras och vilka utesluts? Vilket språk dominerar och vilket anses ha mindre status? Nuförtiden är det vanligt med etnografiska och kritiska studier med fokus på sociala, kulturella och språkliga förändringar i olika delar av världen. Canagarajah (2013) förklarar detta skifte med att nya tider kräver nya metoder: ”We construct paradigms in relation to changing social conditions and new communicative realities that demand suitable alternatives” (Canagarajah 2013:8). Den nya verklighet, som föranlett förändringar inom forskningen, utgörs av rörelser på global nivå inom exempelvis ekonomi, migration och teknologi, vilka i sin tur ger upphov till nya diskurser och praktiker att undersöka (Martin-Jones & Martin 2017:6).

Genom det epistemologiska skiftet tycktes fokus ofta hamna på individens hantering av praktiker i en föränderlig värld, snarare än på en grupps praktiker i särskilda sociala kontexter (Martin-Jones & Jones 2017:11). Den här förändringen uppmärksammades redan på 90-talet av The New London group, uppkallade efter orten där de formulerade sitt manifest *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* (Cazden et al. 1996). Gruppen kunde då se tendenser till vissa sociala rörelser, men utan att kunna förutse den snabba teknologiska och digitala utveckling som skulle följa. Fokus för deras manifest är en litteracitetsundervisning med syftet att stärka elevernas förmåga att delta i ett diversifierat samhällsliv, till skillnad från den tidigare undervisningen som snarare hade fokus på form och var inriktad på enspråkighet och monokultur (Cazden et al. 1996:60f.) Nu framhövdes den nya tidens ”multiliteracies”, lokal mångfald och globala relationer, som kräver att eleverna får utveckla situerade praktiker genom explicit undervisning och uppmuntras till kritiskt tänkande och förmågan att omsätta praktikerna i nya former eller ”available designs” (Cazden et al. 1996:74). Även Canagarajah (2013) diskuterar hur förändringar i samtiden har påverkat klassrummets bruk av modaliteter och språkliga resurser. Nya kon-

taktytor har uppstått, både mellan olika språk och mellan det skrivna ordet och andra semiotiska resurser, vilket har lett till uppkomsten av nya genrer. Dessa förändringar har också skapat behov av en kritisk granskning av litteracitet och därmed sammanhängande maktförhållanden.

3.1.4.1 Critical literacy

En forskningsinriktning som är besläktad med New Literacy studies och viktig för skolkontexten är *Critical literacy*. Luke (2012) förklarar att critical literacy innebär en öppet politisk inställning till undervisning och lärande som i slutändan handlar om att kritisera majoritetsideologier för att uppnå social rättvisa. Elever måste lära sig hur och varför texter är uppbyggda på olika vis och i vems intressen de är skrivna (Luke 2012:5ff.). Att tekniskt behärska det skrivna ordet, alltså det som i modellen ovan kallas *kodknäckning*, är visserligen användbart för att kunna agera, men ska inte ses som ett mål i sig själv. Fokus för den kritiska pedagogiken är istället att undvika elevens passiva reproduktion av kunskap genom att utgå från deras perspektiv, för att de ska bli aktiva konstruktörer av kursinnehåll och kunskap.

Janks (2010:26) presenterar en modell för kritisk litteracitet kallad *The synthesis model of critical literacy*. Hon framhåller fördelarna med Luke och Freebody's integrerade litteracitetsmodell, inom vilken avkodning, meningskapande, textanvändning och kritisk läsning samspelar, men menar att den kritiska läsningen måste definieras ytterligare. Hon visar i sin modell hur sambandet mellan litteracitet och makt manifesteras genom fyra inriktningar (eng. orientations) som samspelar och är beroende av varandra: *majoritetsstyr*, *tillträde*, *mångfald* och *utformning* (eng. domination, access, diversity och design). Språk och andra semiotiska system kan bevara och reproducera maktrelationer (Janks 2010:23). En kritisk läsare måste därför undersöka vem som har producerat texten, för vilket syfte och hur textens utformning påverkats av sin avsändare. Det krävs då ett undersökande förhållningssätt till texter och förmågan att tolka samspelet mellan text, bild och andra modaliteter för att förstå författarens syfte och budskap. Eleverna bör å ena sidan få *tillgång* (eng. access) till den typ av litteracitet som premieras av *det dominerande samhället* (eng. domination). Å andra sidan gör vikten av *mångfald* (eng. diversity) också att elevernas egna litteracitetspraktiker måste få utrymme och de erbjudas möjligheter att utveckla redskap för att *utforma* (eng. design) sin egen litteracitet. De här perspektiven diskuteras vidare i 5.2.5.1, i förhållande till resultatet.

3.1.4.2 Litteracitet som tämjer eller frigör

Kritisk litteracitet handlar om att dekonstruera och rekonstruera en bild av världen genom text, för att förstå hur allt hänger ihop och ha förmågan att förändra bilden. Litteracitet kan på så vis ses som ett verktyg för att ta makten över sitt eget liv (eng. *empowerment*) i enlighet med Freire och Macedos (1987) idéer om att ”reading the world always precedes reading the word” (Freire & Macedo 1987:35). De konstaterar att läsande inte bara består av avkodning av skriven text (eng. *the word*) utan att det föregås av eller är sammanflätat med kunskap om världen (eng. *the world*) (Freire & Macedo 1987:29). Det betyder att litteracitet utgår från en persons befintliga kunskaper om världen, men också att man med skriftspråket som redskap bättre kan förstå sin omgivning och utveckla nya perspektiv. Det muntliga språket utvecklas i den egna kroppen och i samspel med de personer som omger en. När den språkliga repertoaren utvidgas genom skriftspråket blir dock fler diskurser tillgängliga parallellt (jfr Säljö 2000:188), vilket diskuteras särskilt i Artikel 2.

Frågan om litteracitet som empowerment knyter an till Gees (2015:74–76) distinktion mellan litteracitet som tämjer eller frigör. I det första fallet avses att litteracitetsutveckling inom en befolkning kan bidra till att den styrande makten får kontroll över informationsspridningen. Genom exempelvis kyrkans eller skolans kanaler kan människor påverkas att ta del av ett speciellt utvalt innehåll. Gee (2015a:74f.) lyfter som nämnts den utbredda läskunigheten i Sverige på 1600-talet som ett exempel på hur makten kunde tämja folket (jfr Freebody & Kindenberg 2019). Resonemanget kan relateras till den grekiska kulturens syn på läsning som underkastelse, eftersom skrivande tvärtom ansågs ge makt att styra andras tankar, varför till exempel Sokrates försökte undvika att läsa (Svenbro 1999:24–29). I det andra fallet kan det hävdas att litteracitet också ger frihet att navigera på egen hand i samhället. Gee kommenterar Freires idéer på följande vis:

Literacy cannot, then, be defined primarily in terms of either ”private” individuals (and their mental states) or single isolated texts. Multiple and diverse perspectives juxtaposed in talk or in reflection are essential to literacy for Freire. This does not mean, however, that we can avoid living with and acting on our own values and perspectives, hopefully ones formed through study and reflection. (Gee 2015b:47)

Gee lyfter här fram de möjligheter att möta andras ståndpunkter, som skapas genom bland annat litteracitet. Citatet illustrerar också hans utgångspunkt i att litteracitet inte handlar om individuella färdigheter eller isolerade texter, utan att den växer fram genom mötet med andra.

3.1.5 Litteracitet som flerspråkiga resurser

Forskningen om flerspråkighet tog, som visats ovan, en ny riktning under 2000-talet. Också synen på flerspråkighet har förändrats. Canagarajah (2013) menar att kommunikation nuförtiden ofta anses överskrida både de nationella språken och verbalspråket genom att andra semiotiska resurser engageras (Canagarajah 2013:6f.). Litteracitet handlar därför både om meningsskapande via olika språk och språkliga resurser och att uttrycka sig genom olika modaliteter (Canagarajah 2013:1). Dessa perspektiv beskrivs närmare i följande avsnitt.

3.1.5.1 Transspråkliga perspektiv på litteracitet

Begreppen *transspråklighet* (eng. *translingualism*) (Canagarajah 2013; Garcia & Wei 2014) eller *flexibel tvåspråkighet* (eng. *flexible bilingualism*) (Blackledge & Creese 2010) antyder att individens språkliga resurserna kan utnyttjas tillsammans. Den här synen på flerspråkighet skiljer sig på så vis från den separata flerspråkighet som betraktar språk som nationella och geografiska enheter (Blackledge & Creese 2010:108). Fokus hamnar då på talaren och dess individuella aktörskap i interaktionen snarare än på språket i sig. Dagens sociala relationer och kommunikativa praktiker skulle bädda för detta överskridande språk: ”we are compelled to treat translingual literacy beyond the narrow bounds of language, norms or textual structures and situate them in larger contexts of history, culture, and social relations” (Canagarajah 2013:6). Canagarajah (2013:7) menar vidare att inläring sker i samarbete med kamrater och mentorer då inläraren pendlar mellan olika språk, litteraciteter och sociala kontexter för att utveckla transspråklig kompetens. Dessa perspektiv analyseras särskilt i Artikel 1 men framstår som viktiga i samtliga delstudier.

Även om kommunikationen överskrider eller upphäver de fasta gränserna mellan olika språk påpekar Canagarajah (2013) att språkets form också är viktig, kanske viktigare än någonsin att lära sig. Han menar således att undervisningen måste bygga på de resurser individen bär med sig och samtidigt förhålla sig till de språkideologier och -normer som råder i samhället: ”Social and educational success means engaging with these norms, though this doesn't mean uncritical acceptance or conformity” (Canagarajah 2013:9). Detta konstaterande kan relateras till Gees (2015a) distinktion mellan primära och sekundära diskurser (jfr 3.1.2), och diskuteras i förhållande till utformningen av undervisningen (se 6.4.2.2).

3.1.5.2 The Continua of Biliteracy

En annan modell som försöker att fånga komplexiteten i flerspråkiga elevers litteracitet i förhållande till majoritetssamhällets praktiker är Hornbergers *the Continua of Biliteracy* (Hornberger 1989). Idag skulle modellen troligen kallas för ”Continua of Multiliteracies”, i linje med dagens syn på flerspråkighet. Modellen visar hur fyra olika dimensioner av litteraciteten, dess kontext, modaliteter, innehåll och individens litteracitetsutveckling, samspelar på tolv olika skalor (Hornberger 1989): ”[...] in terms of polar opposites such as first versus second languages (L1 vs. L2), monolingual versus bilingual individuals, or oral versus literate societies, it has become increasingly clear that in each case those opposites represent only theoretical endpoints on what is in reality a continuum of features” (Hornberger 1989:273).

Poängen med modellen är att visa hur dessa olika dimensioner knyter an till varandra på ett intrikat vis och hur de också förhåller sig till majoritetssamhällets premierade litteraciteter. Skolan får inte sällan representera makten i samhället, och här understöds till exempel skrivna texter på elevernas L2 framför muntligt språk på deras L1. Om synen på litteracitet utvidgas kan dock fler praktiker användas och uppvärderas: “[...] the development within any one continuum draws on features from the entire continuum [...]” (Hornberger 1989:281). Det här visar hur alla dimensioner i modellen hänger ihop. Jag hänvisar fortsättningsvis både till Hornberger och Skilton-Sylvester (2000) och Hornberger (2003) när jag skriver om modellen. Hornberger och Skilton-Sylvester (2000) uppdaterar modellen med dimensionen för innehåll i litteraciteten och framhäver även maktrelationer i förhållande till litteracitet. I Hornberger (2003) presenteras studier som använder modellen i olika kontexter. The Continua of Biliteracy presenteras mer i detalj i artikel 1, där den används för att analysera litteraciteten i den fokuserade undervisningsgruppen.

3.1.6 Undervisning i grundläggande litteracitet

Som visats ovan är det en demokratisk fråga att nyanlända elever som lär sig att läsa och skriva på svenska, får tillgång till det dominerande samhällets litteracitetspraktiker eftersom de är ”i akut behov av en grundläggande litteracitetsundervisning för att snabbt kunna läsa, skriva och hantera texter av olika slag i såväl vardagsliv som skolsammanhang” (Franker 2016). De måste få möjlighet att använda den typ av texter som premieras i skola och samhälle samtidigt som deras egna språk och litteraciteter värdesätts (Janks 2010:24). Det är därför relevant att undersöka om eleverna både får tillgång till majoritetssamhällets texter, exempelvis genom genrebaserad pedagogik, och får

redskap för att analysera och förhålla sig kritiska till dem. Det är också viktigt att undersöka om eleverna uppmuntras att uttrycka sig på varierade vis, vilket ger utrymme för mångfald. De skulle i så fall ge dem möjlighet att formulera sig på sätt som kan skilja sig från majoritetssamhällets uttrycksformer, men också att uppmärksamma dessa, för att bredda sina register (Janks 2010:25). Det är en utmaning för läraren att uppmuntra eleverna till att uttrycka denna mångfald. Samtidigt påpekar Cummins (2001) att bekräftelse av elevernas identitet inte får vara någon okritisk process då alla värderingar eller kulturella manifestationer accepteras:

Students should be encouraged to reflect critically on both their own cultural backgrounds and on the culture of the host society in order to identify and resolve contradictions. This process will bring alternative perspectives into the open for both the teacher and the students and enable them to understand their world and their identities more coherently than if only one perspective were presented as valid. (Cummins 2001:4)

Att lära sig läsa och skriva på ett nytt språk i ett nytt samhälle utgör en särskild utmaning. Läsinlärning kan dock underlättas om texterna har ett känt ämnesinnehåll (Gibbons 2002; Liberg 2006) och knyter an till egna erfarenheter (Moll et al. 1992; Hornberger & Skilton-Sylvester 2000). Likväl behöver eleverna alltså också utmanas att ta del av fler litteracitetspraktiker för att kunna navigera i olika sammanhang (Nocon & Cole 2009; Serafini 2012). Litteracitetsundervisningen kan då medföra nya perspektiv, inte minst i förhållande till samhällets normer. Litteracitet kräver följaktligen förståelse för och kunskap om olika diskurser och normer i samhället, vilket kan stärkas genom kritiska litteracitetspraktiker.

Litteracitetsbegreppet är komplext och kräver därför att olika perspektiv beskrivs, på det sätt som gjorts i 3.1. Dessa begrepp och teorier används för analyserna i avhandlingens fyra delstudier. Det är också tydligt att litteracitet måste undersökas i relation till den kontext i vilken den förekommer – i den här undersökningen i undervisningen på gymnasieskolans språkintröduktion. Denna kontext undersöks genom att anlägga ett socialsemiotiskt perspektiv, vilket beskrivs i följande avsnitt.

3.2 Socialsemiotiska perspektiv

Det så kallade *socialsemiotiska perspektiv* som undersökningen anlägger innebär att betydelse skapas av individer genom sociala praktiker i speciella kon-

texter, varav "[e]tt av flera möjliga sätt att skapa betydelse är kopplat till skriften som representationsform: *litteracitet*" (Laursen 2015:17). Socialemiotiska praktiker involverar därmed ett samspel mellan litteracitet och andra representationsformer, såsom bilder eller kroppsspråk. Med det här perspektivet intresserar man sig således både för mental informationsbearbetning och socialt deltagande (Laursen 2015:19). Man kan säga att de nyanlända ungdomarna i den här avhandlingen i och med att de börjar i skolan träder in i ett nytt rum som styrs av speciella sociala och kulturella regler. Den elev som börjar i skolan behöver lära sig det här specifika rummets praktiker och regler. Det handlar både om explicita regler, som till exempel uttrycks i skolans styrdokument, och underförstådda regler, som förutsätts efterlevas i den här kontexten. Dessutom måste eleverna lära sig att hantera de symbolsystem och skriftspråkliga artefakter som används och premieras i skolan. På så vis undersöks deras deltagande i den här kontexten, snarare än deras medlemskap i en grupp eller praktikgemenskap (Lave & Wenger 1991). I den här avhandlingen används Gees (2005) ramverk för *semiotiska sociala rum* (eng. *semiotic social spaces*, förkortat SSS) för att begripliggöra hur nyanlända elever med begränsade erfarenheter av formell skolgång intar skolrummet och utvecklar litteracitet och skolämnen:

I am suggesting starting with, not the classroom as a physical space, but the classroom as a SSS defined by generators, an internal grammar, an external grammar and portals. This allows us to ask about what thoughts, values, actions and interactions go on in this space, by whom and with whom, without assuming any one group membership or, for that matter any membership at all. (Gee 2005:223)

I SSS skapas och förhandlas mening i ett socialt sammanhang, via semiotiska tecken eller symboler. Lärande behöver dock inte begränsas till den fysiska skolkontexten. Tvärtom menar Gee (2003, 2005:216) att undervisningen med fördel kan flyttas utanför skolan, inte minst till virtuella rum på internet. På så vis kan villkoren för undervisningen och lärandet liknas vid de som gäller för digitala forum för grupper med ett gemensamt intresseområde. Gee (2005:214) kallar dem för *affinity spaces*. I de här rummen samlas intressegrupper, exempelvis i anslutning till online-spel som World of Warcraft. Gee (2003) menar att skolan har mycket att lära av aktiviteterna i dessa rum, eftersom de lyckas fånga ungdomars, och andras, intresse och bidrar till deras utveckling och lärande. Gee (2005) uppfattar att skolan bara i begränsad utsträckning använder sig av dessa möjligheter, men menar att teorier om semiotiska sociala rum också är användbara för att analysera klassiska skolkontexter. Klassrummets SSS kan också betraktas som ett *delutrymme* (eng. *subspace*),

till skolan som helhet (Gee 2005:220). Det innebär att de praktiker som lärs ut där kan vara användbara också i andra kontexter inom skolans värld.

Ett SSS består av fyra delar. Först och främst måste det finnas ett samlande innehåll: ”something for the space to be ’about’” (Gee 2005:218). Detta innehåll representeras av teckensystem, vilka enligt Gee (2005) består både av en *intern* grammatik, – utformningen av SSS –, och en *extern* grammatik – sätten på vilka gruppens medlemmar betar sig eller interagerar med varandra i relation till den interna grammatiken:

Another way to put this is to say that the SSS has two aspects, an internal aspect and an external aspect. Any SSS can be viewed internally as a set of signs (a type of content) or externally in terms of the individual and social practices in which people engage in respect to the set of signs. (Gee 2005:218)

Förutom denna interna och externa grammatik består SSS av *portaler*, ingångar till teckensystemen och interaktion med dem, och av *generatorer*, som genererar själva tecknen. Dessa centrala begrepp beskrivs och förklaras i följande avsnitt.

3.2.1 Det semiotiska sociala rummets interna och externa grammatik

Den interna grammatiken i SSS rör utformningen av rummets innehåll: ”[...] how the signs generated by the generator are designed, in terms of both their internal relationships and who designed them. This is to ask about the internal grammar of the signs” (Gee 2005:222). När det gäller klassundervisningen i till exempel naturvetenskap, som är ett av Gees (2005:221) exempel, kan det handla om innehållet i läromaterialet eller lärarens presentationer. Ett internt perspektiv skulle således fokusera på de tecken som görs tillgängliga och inbjuder till meningsskapande genom undervisningen. I föreliggande undersökningskontext gäller det språket som eleverna ska få tillgång till och lära sig att använda. Språk och diskurser kan exempelvis presenteras genom textböckerna eller lärarens presentationer av innehållet. Det handlar därmed om att lära sig att hantera språkliga spel, vilka både innefattar förhållningssätt till skriftspråk (jfr Säljö 2000:190–197) och att hantera olika texters utformning och funktion (Holmberg & Karlsson 2019).

Ett externt perspektiv på SSS undersöker istället ”the ways in which people organize their thoughts, beliefs, values, actions and social interactions in relation to the signs made available” (Gee 2005:219) i SSS. Den externa grammatiken handlar alltså om förhållningssätt till den interna grammatiken: i den

här undersökningen om tankar, uppfattningar, värderingar, handlingar eller sociala interaktioner som förhandlas och explicitgörs som önskade i skolan. Den externa grammatiken kan därmed sägas utgöra de yttre spelreglerna för det meningsskapandet som sker här. I Gees (2005:221) exempel från undervisning i naturvetenskap handlar det om de speciella reglerna i detta klassrum och om hur lärare och elever förhåller sig till innehållet i ämnet. I den här kontexten gäller det förhållningssätt till att lära sig läsa och skriva, till innehållet i olika skolämnen och dessutom till att skapa skolvana.

Relationen mellan den interna och den externa grammatiken, men också till generatorerna är viktig att undersöka:

[...] how does internal design shape thought, deed and practice and how do thought, deed and practice shape and reshape internal design (e.g., does the teacher rethink the content based on student beliefs, actions and interactions? Do new editions of the textbook change, based on changing beliefs, values and practices? Do new generators or revisions of old ones change people's thoughts, deeds and interactions?). (Gee 2005:222)

För att ta reda på huruvida undervisningen är dynamisk, och vem som kan få inflytande över den, behöver avhandlingen undersöka om utformningen av innehållet i SSS kan påverka hur man pratar och tänker om eller värderar detta innehåll, alltså hur den interna grammatiken påverkar den externa. Den externa grammatiken kan också påverka den interna, det vill säga att exempelvis värderingar och uppfattningar kan förändra innehållet i undervisningen och det sätt på vilket det behandlas. Samtidigt är det möjligt att i undersökningar fokusera på den ena eller den andra aspekten när så behövs. I den här avhandlingen undersöks till exempel den externa grammatiken specifikt i Artikel 3.

3.2.2 Det semiotiska sociala rummets portaler och generatorer

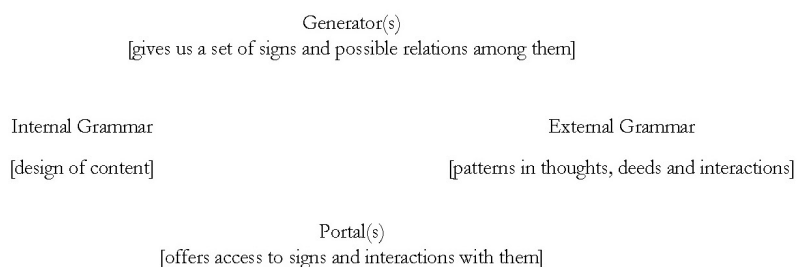
Källan bakom den interna och den externa grammatiken kallas för en *generator*: ”the (or a) source of the sign system (content) that the classroom is interacting with” (Gee 2005:221). Det kan finnas en eller flera generatorer som skapar, eller genererar, innehållet i SSS. I undervisningen i naturvetenskap kan generatören exempelvis utgöras av textboken, av läraren eller av utflykter, eller kanske av speciella regelsamlingar som styr genomförandet av laborationer.

Det finns också en eller flera *portaler* som leder in till SSS: ”A portal is anything that gives access to the signs of the SSS and to ways of interacting

with those signs, by oneself or with other people” (Gee 2005: 220). Portalen ger tillgång till både den interna och den externa grammatiken. I klassrummet kan portalen vara identisk med generatorn, inte sällan gäller det textboken, men den kan också utgöras av gruppdiskussioner, vilka ger eleven tillgång till meningsskapande eller interaktioner med läraren, eller laborationer (Gee 2005:222). Analysen av portalerna kan också visa huruvida undervisningen sträcker sig utanför klassrummets väggar: ”For example, email to scientists or field trips to science sites might be portals (and/or generators) in a given classroom that extends the SSS beyond those walls. A parent who is a scientist might be a portal for some students and not others” (Gee 2005:223). Det är alltså bara det som ger tillgång till innehållet som fungerar som portaler. Om dessa portaler dessutom ger möjligheter för eleverna att förändra innehållet, kan de också fungera som generatorer:

For example, can students through, say, their group work on a project change the sign system (content) with which the class is interacting in any serious way? Can they add new signs, subtract signs or change the relationship among the signs that the class is interacting with? If so, the portal of the group project is also a generator; otherwise it is not. (Gee 2005:222)

Genom Gees (2005:221) figur visas en översiktlig bild av förhållandet mellan beståndsdelarna i SSS.



FIGUR 2. *Beståndsdelarna i SSS*

Poängen med det här ramverket är att den ger ett analysverktyg för att undersöka dynamiken och maktförhållandena inom ett bestämt SSS. Tätt sammanlänkat med dessa aspekter är också elevernas motivation och rörelsefrihet i förhållande till litteracitetsundervisningen, vilket diskuteras särskilt i Artikel 2, 3 och 4. De teoretiska utgångspunkterna behandlas i följande avsnitt.

3.3 Rörelsefrihet och motivation

Gee (2015) menar att den interna grammatiken kan interagera med den externa grammatiken (se 3.1.1). Den interna grammatiken kan påverka hur individer betar sig och förhåller sig till den, och omvänt kan den externa grammatiken påverka den interna grammatiken, till exempel genom att fokus förflyttas eller att de interna tecknens betydelse omtolkas. Till skillnad från i Bernsteins (2000) teorier om lärande, i vilka regulativa diskurser (regler för uppförande) tycks dominera de pedagogiska diskurserna (det som lärs ut) är dock inte denna relation hos Gee hegemonisk: "For example, newcomers in a game might want to be 'normed' by the external grammar in order to be considered real players, but it is not imposed on them against their will" (Gee 2020). Det här resonemanget bygger på att eleverna i *affinity spaces* (se 3.1) alltid *vill* delta i dess premierade praktiker och diskurser. Gee (2020) menar för övrigt att allt lärande bygger på att eleverna är motiverade, eftersom man inte kan lära dem något mot deras vilja och att de dessutom alltid bör ha tydliga mål för vad de ska uppnå med sitt deltagande i en SSS. Dessa mål kan omförhandlas och omprövas men inget lärande äger rum om det inte finns något intresse: "and for many humans socially shared interests are highly motivating" (Gee 2020).

Den här synen på lärande har samband med elevers rörelsefrihet och motivation i förhållande till SSS, eller med andra ord till deras *aktörskap* och *investering*. Dessa begrepp beskrivs i avsnittet nedan.

3.3.1 Aktörskap

I avsnitt 3.1.4.2 diskuteras Gees (2015), och andras, syn på litteracitet som tämjer eller frigör, det vill säga om personers tillägnade av litteracitet kan göra att de dominerar av andra, eller om det tvärtom kan ge dem frihet att själva styra sina liv. Det här resonemanget kan kopplas till frågan om människors valfrihet eller rörelsefrihet, eller det som ibland kallas aktörskap (eng. *agency*) och refererar till "the socioculturally mediated capacity to act" (Ahearn 2001:112). Som nämnts tidigare kan litteracitet förstås som en social praktik, vilken i sin tur kan betraktas just som aktörskap. Ahearn (2001:128) menar att det är viktigt att undersöka hur detta aktörskap interagerar med ideologier och institutioner och hur det formar individens möjligheter i livet. Blackledge (2000) påpekar exempelvis att personer från muntliga minoritetskulturer behöver ta ställning till det som står på spel vid mötet med skriftspråkliga majoritetskulturer, vars värderingar man inte nödvändigtvis delar:

When literacy is transferred from a dominant culture to a minority culture which has not historically been literate, majority culture values will be transmitted as part of the "package" of literacy (Street 1987). In order to acquire literacy in the majority language it will be necessary for the learner to adopt some of the cultural behaviours and values of the majority, and risk sacrificing cultural group identity. (Blackledge 2000:60)

Blackledge menar därmed att minoritetsgrupperns tillägnandet av litteracitet i en majoritetskontext, till exempel i skolan, kan innebära att behöva anpassa sig till majoritetsgruppens kulturella beteenden och normer. Individerna har då ett val: att anamma skolans och majoritetssamhällets perspektiv och riskera att ta avstånd från sin egna kulturella identitet, eller att tvärtom göra motstånd mot skolans normer, och då riskera att alieneras från densamma (Blackledge 2000:60) (jfr med Sokrates vägran att använda skriftspråk, se 3.1.4.2). Elever från majoritetssamhället har kanske större möjlighet att möta perspektiv i skolan som de redan känner igen från hemmiljön, eller för att tala med Gee (2015) – de sekundära Diskurserna i skolan stämmer överens med de i hemmet utvecklade primära Diskurserna.

Som nämnts tidigare kan litteracitet betraktas som frigörande. Om eleverna får möjlighet att lära sig att läsa och skriva och att navigera i samhället kan de bli självständiga. Priset för denna självständighet kan dock vara att de måste anpassa sig till vissa praktiker som kan vara främmande och är kopplade till skolans, eller majoritetssamhällets litteracitet. Ett sätt att undvika att eleverna tvingas överge tidigare uppfattningar kan vara att främja interaktioner som tillåter en mångfald av perspektiv, där elevers röster kan höras tydligt:

classroom interaction which moves from the notion of the authoritative teacher permissively creating space and opportunity for student agency, [...] towards one where the classroom is a site of dynamic pushes and pulls, with teacher and student agendas robustly shaping interactions, claiming space. (Baynham 2006:38)

Det finns annars en risk för att lärarens röst hörs mest "in a monologic authoritative discourse" (Baynham 2006:27). Ett sätt att undkomma detta förhållande är enligt Baynham att vara beredd på att släppa in omvärlden i klassrummet, inte minst i klassrum med elever som har flyktingbakgrund, som kan ha brådskande ärenden, till exempel i kommunikationen med myndigheter:

[...] a less docile more open-ended classroom environment will create a space of authoring, providing opportunities for students both to develop strategies for claiming space in ongoing talk, an apprenticeship in "speaking out" which may prove of use in other contexts as well as for bringing into classroom discussion and into the curriculum precisely those challenging encounters which have the potential to block their life chances. (Baynham 2006:38)

Särskilt i Artikel 2 undersöks litteracitetens möjligheter och begränsningar för elevernas aktörskap och de val eleverna ställs inför i den här situationen.

3.3.2 Investering

Inom kognitiv andraspråksforskning talas inte sällan om den motivation som krävs för att lära sig språk. Man skiljer då mellan *intrinsic motivation*, som handlar om elevernas inre drivkrafter, intressen och glädje inför att lära sig något och *extrinsic motivation*, som handlar om yttre faktorer, vilka kan ge elever en belöning, eller hjälpa dem att undvika bestraffning, om de lär sig något (Abrahamsson 2009; Kormos 2012). På 90-talet började istället ett annat begrepp användas för att visa hur motivation inte nödvändigtvis beror på individens egna drivkrafter, utan på individens möjligheter att delta i sociala sammanhang, till exempel genom sin andraspråksutveckling. Norton (2013) kallar detta för en *investering* (eng. investment) i lärande:

My research found that high levels of motivation did not necessarily translate into good language learning, and that unequal relations of power between language learners and target language speakers was a common theme in the data. For this reason, I developed the construct of 'investment' to complement constructs of motivation in the field of language learning and teaching. (Norton 2013:6)

Norton (2013:6f.) beskriver hur vuxna andraspråksinlärare ibland kan välja att investera i sin språkinläring i miljöer präglade av resursperspektiv och då det är tydligt vad språkinläringen kan leda till i det nya samhället. Ibland kan inlärarna tvärtom avstå från att delta i undervisningen, eller från att lära sig språket, till exempel om interaktionerna i klassrummet präglas av främlingsfientliga eller sexistiska diskurser. Norton (2013) påpekar att poststrukturalistiska teorier om identitet, inte minst i relation till språkanvändning, skapar en del frågor: "One key challenge concerns the notion of agency with respect to a student or teacher's capacity to question dominant meanings and resist essentialized identities" (Norton 2013:5). Å ena sidan kan det finnas skäl att undvika förgivettaganden om till exempel elevs identitet eller förhållnings-sätt. Å andra sidan kan det finnas tillfällen då eleverna faktiskt *vill* betona sin tillhörighet till en grupp. Som beskrivs i 3.3.1 kan andraspråksinlärare vilja ha frihet att själva definiera sig och välja tillhörighet, samtidigt som det kan finnas diskurser eller praktiker som de av olika anledningar inte vill anamma.

Elevs motivation att delta i ett SSS, i det här fallet för att lära sig att läsa och skriva och utveckla ämneskunskaper, kan alltså kopplas till deras syn på

sin identitet, men också till deras uppfattning om syftet med att kunna läsa och skriva, och på vikten av att gå i skolan över huvud taget. Tidigare forskning (Rydén 2007; Kurvers 2009) har visat att vuxna kan ha hög förförståelse när det gäller syftet både med skriftspråkighet generellt och med specifika textgenrer, i jämförelse med barn som lär sig att läsa och skriva. Det här kan bero på att vuxna kan ha deltagit i skriftspråkliga praktiker tidigare i livet, redan innan de kunde avkoda skriftspråk (Kell 2003) och därför mycket väl förstår poängen med att läsa och skriva. Det kan också vara viktigt för skriftspråksutvecklingen, inte minst när det gäller skrivande, att tidigare ha upplevt framgångar med att producera text (Kormos 2012). Tvärtom kan också bristande självförtroende och skamkänslor, som icke läs- och skrivkunniga personer kan uppleva, istället minska motivationen inför att delta i det mödosamma arbetet med läs- och skrivutveckling (Alver 2013). Möjligen finns det skillnader mellan unga och vuxna andraspråksinlärare när det gäller deras vilja och möjligheter att investera i undervisningen och läs- och skrivutvecklingen. Vuxna elever kan ha familjer att försörja och stå inför andra krävande uppgifter i livet. Ungdomar kanske ännu inte har bildat en egen familj och förväntas gå vidare i skolan, åtminstone tills de fyllt 20 år. På dem ställs andra krav och de förväntas också att delta i andra praktiker än vuxna. Även om kognitiva studier (Tarone et al. 2009) av skriftspråklig utveckling inte finner större skillnader mellan unga och vuxna andraspråksinlärare med en grundläggande litteracitet, kan det alltså finnas en poäng med att skilja deltagarna åt i studier inriktade på deras sociala sammanhang. I den här undersökningen fokuseras unga vuxna andraspråkselever i en skolkontext.

3.3.3 Sammanfattning av de teoretiska perspektiven

De litteracitetsteorier som beskrivs i det här kapitlet behövs för att undersöka elevernas tillgång till och deltagande i skolans litteracitetspraktiker. Sammanfattningsvis betonar de betydelsen av att nyanlända elever får tillgång till majoritetssamhällets litteracitetspraktiker och den typ av texter som premieras i skola och samhälle. Samtidigt bör mångfalden respekteras genom att elevernas egna uttryck för historia, värderingar och identitet uppmuntras. Förhållandet mellan litteracitet och mångfald är komplext (Nocon & Cole 2009; Janks 2010) och undersöks närmare framför allt i Artikel 1, 2 och 4.

I det här kapitlet visas också att litteracitet måste undersökas i förhållandet till sin kontext. Det är därför viktigt att inkludera teorier som kan ge redskap för att undersöka undervisningskontexten, särskilt som den här avhandlingen också undersöker relationernas och reglernas betydelse för elevernas tillgång till och deltagande i skolans praktiker. Gee (2005:223) argumenterar till ex-

empel för att det är viktigt att undersöka huruvida portalerna, som ger tillgång till innehållet i undervisningen, fungerar som generatorer, alltså om de också kan ge upphov till innehållet. En annan fråga att undersöka gäller huruvida den interna och den externa grammatiken kan påverka varandra, och i så fall i vilken grad. De här relationerna ingår i avhandlingens fyra forskningsfrågor och undersöks särskilt i Artikel 3 och genom syntesen av de fyra delstudiernas resultat, även om teorin inte tillämpas konsekvent i alla fyra artiklarna. I kapitel 5 diskuteras avhandlingens resultat i förhållande till Gees ramverk.

Slutligen beskrivs i det här kapitlet teorier om elevernas investeringar och aktörskap i förhållande till undervisningen. Dessa teorier behövs för att undersöka elevers och lärares roller i förhållande till Gees modell, och till litteracitetsundervisningen överlag.

Barton (2007:53) menar att ett intresse för litteracitet i olika kontexter kräver observationsstudier under en längre tid och poängterar att etnografiska metoder passar väl för detta ändamål. Det är just en sådan metod som används i föreliggande undersökning. I följande avsnitt beskrivs de metodologiska övervägandena och genomförandet av studien.

4. Metodologi och genomförande av studien

De ungdomar som deltar i den här studien har, av olika skäl, flyttat från sina ursprungsländer och hamnat i en ny kontext, i svensk skola. Här ställdes det särskilda krav på, och erbjöds möjligheter till, att utveckla och använda nya socialt situerade praktiker såsom litteracitetspraktiker, diskurser, och regler i skolan. Vilka händelser och mönster kunde då iakttas i det här SSS (se 3.2)? Hur organiserades undervisningen och vad talades det om i klassrummet? För att ta reda på det följde jag en undervisningsgrupp och deras lärare under ett skolår och samlade in data. Nedan följer en beskrivning av genomförandet och metodologiska val inför och under studien.

4.1 Metodologi: etnografi

Jag fokuserar i den här studien på undervisningen av en enda elevgrupp. Mitt främsta syfte var därmed att försöka förstå en kontext på djupet genom att pröva olika teorier på det empiriska materialet (jfr Hammersley & Atkinson 2007:32, 34), snarare än att jämföra kontexter. Undersökningen kan sägas inkludera flera nivåer. På den individuella nivån studerades lärarens och de individuella elevernas agerande, på interpersonell nivå undersöktes undervisningen och interaktionen mellan läraren och eleverna och på institutionell nivå undersöktes relationen mellan undervisningen och skolans styrdokument. Slutligen kunde alla dessa nivåer relateras till en samhällelig och ideologisk nivå, eftersom samhällets inställning till skolgång och litteracitet påverkar det som regleras genom styrdokument, och alltså fick en inverkan på aktiviteten i det här specifika klassrummet. För att undersöka den här

kontexten valde jag att genomföra en etnografisk studie, vilket motiveras och beskrivs nedan.

4.1.1 Varför etnografi?

De praktiker och mönster som fokuseras i den här avhandlingen utgörs av interaktiva aktiviteter, det vill säga människors handlingar eller yttranden i relation till skriftspråkighet och utbildning. Dessa aktiviteter kan undersökas genom en etnografisk metod, med syftet att samla in förstahandsinformation om människors aktiviteter i särskilda kontexter (Hammersley 2006). Etnografisk forskning innebär att forskaren har kontakt med deltagarna över en längre tidsperiod, deltar i verksamheten under observationen, genomför öppna intervjuer och samlar in olika typer av dokument:

Ethnography is well suited to the challenges involved in developing sociolinguistic research from a poststructuralistic perspective. It involves commitment to participant observation and engagement with participants over an extended period of time, so this enables researchers to track social and ideological processes as they unfold or change over time, and to build detailed accounts of particular social and linguistic practices as they occur. (Martin-Jones & Jones 2017:5)

Etnografisk metod lämpar sig alltså väl för att undersöka sociala och kulturella praktiker i olika kontexter. Inte sällan syftar etnografiska studier till att beskriva och förstå de komplexa processer som förekommer i en klassrumskultur (Walford 2009:273; Willis & Trondman 2000:5) vilket också varit målet för föreliggande studie. Exempelvis bedrivs etnografiska studier för att bättre förstå skolans minoritetsspråks elever och därmed kunna anpassa undervisningen efter elevernas olika praktiker (se t.ex. Barton 2007:60).

Etnografiska studier är vanligtvis småskaliga, vilket innebär att de fokuserar enstaka fall, kanske en enda kontext eller grupp, för att möjliggöra en djupstudie (Hammersley & Atkins 2007:3). För att förstå en grups förutsättningar krävs ett engagemang genom deltagande på fältet i ett försök att inta ”den andres utsiktspunkt” (Walford 2008a:9). Martin-Jones och Jones (2017) menar att metoden är särskilt fördelaktig om den möjliggör för deltagarna i studien att förstå olika sociala och ideologiska processer. Även Willis och Trondman (2000:5) beskriver etnografen som en uppsättning metoder som lyfter fram den sociala kontakten och erfarenheten, och poängterar att utmärkande för den är att den kan sätta ljuset på maktförhållanden i olika kulturer (Willis & Trondman 2000:10; Pierides 2010:187). Ytterligare en fördel med metodologin är enligt Martin-Jones och Jones (2017:5) att et-

nografiska undersökningar möjliggör triangulering av data, eftersom flera metoder kan användas.

Sedan 90-talet har forskningsmetoden *linguistic ethnography* (Creese 2010) utvecklats. Den har ett särskilt fokus på de språkliga aspekterna av observationer och undersöker alltså snarare deltagarnas yttranden än deras handlingar. Eftersom denna avhandling skrivs inom forskningsämnet svenska som andraspråk, och också handlar om skolämnet svenska som andraspråk på språkintrödktion, har flera av mina delstudier ett tydligt språkligt fokus. De delar av avhandlingen som undersöker språkliga interaktioner skulle därför kunna betraktas som en lingvistisk etnografi. I dessa undersökningar lyfts dock ofta bara lärarens utsagor fram, eftersom de flesta eleverna ännu inte talar flytande svenska. För att förstå dynamiken i klassrummet krävs också undersökningar av andra aspekter av dessa elevers inträde i detta SSS än de rent språkliga. Jag väljer därför att kalla avhandlingen för en vanlig etnografi, även om den alltså också ibland fokuserar språkliga aspekter. Om jag hade haft tillgång till fler tolkar, eller till flerspråkiga kollegor i projektet (Creese & Blackledge 2015), kunde det ha fått ett mer renodlat språkfokus då också interaktioner på elevernas andra språk kunde ha undersökts.

4.1.2 Etnografisk forskningsdesign

Etnografiska studier karaktäriseras av ett längre engagemang på fältet och inkluderar flera metoder (Walford 2009). Forskaren behöver samla in en stor mängd data (Hammersley 2006:3f.; Walford 2009), exempelvis i form av fältanteckningar, ljudupptagning, videoinspelning, intervjuer och texter eller fotografier. Kvalitetskriterier som ofta framhålls för kvalitativ forskning är *tillförlitlighet* och *äktthet* (Bryman 2018:467), snarare än *validitet* och *reliabilitet*, vilket utgör den epistemologiska grunden för kvantitativ forskning. Trovärdigheten kan stärkas genom triangulering av datainsamling och genom att skriva *fulliga beskrivningar* (eng. *thick descriptions*) (Hammersley 2006; Jeffrey 2008:141). Med hjälp av dessa beskrivningar kan läsaren bedöma trovärdigheten i analysen och jämföra den aktuella kontexten med liknande kontexter.

Samtidigt måste forskningsprocessen vara systematisk och teoristyrd. Willis och Trondman (2000:6) argumenterar för *teoretiskt informerade etnografiska studier*, vilket innebär att man använder teorier som passar för det empiriska materialet och låter dem styra ingången i studien, men är medveten om att dessa teorier kan förändras under forskningsprocessen. Ur empirin kan utvecklas *sentizing concepts* (Blumer 1954), ett sorts spårhundsbegrepp, vilket innebär att forskaren får upp ett spår som kan följas

för att urskilja ”ett mönster i vardagsväven” (Willis & Trondman 2000:7). Willis och Trondman (2000:12) menar att forskning som pendlar mellan induktiva och deduktiva metoder kan bidra med en överraskningseffekt, vilken berikar analysen av empirin. Det innebär att forskaren å ena sidan har hypoteser och teorier om vad undersökningen kan resultera i, men å andra sidan också är öppen för nya infallsvinklar som kan ge underlag för ny teoribildning.

Etnografisk forskning betraktad som ”a way of seeing” (Wolcott 2008:69) innebär att den etnografiska forskaren måste reflektera över vems verklighet som beskrivs, hur den beskrivs och vem som bedömer beskrivningens giltighet (Jeffrey 2016:1). Som nämnts ovan kan observatören upptäcka relationer eller processer som deltagarna inte är medvetna om. Samtidigt vet dessa mest om sig själva (Walford 2008a:11). Teorier kan därmed växa fram genom interaktion med informanterna. Samtidigt måste forskaren undvika att ”go native” (Hammersley & Atkinson 2007:87) - att i sin iver att delta aktivt i verksamheten i själva verket bli en del av den. Hammersley (2006) skriver att ”[...]the essence of ethnography is the tension between trying to understand people’s perspective from the inside while also viewing them and their behaviour more distantly (...)” (Hammersley 2006:11). För att genomföra en etnografisk studie krävs alltså både ett engagemang för en kontext och en förmåga att distansera sig från densamma, vilket jag har eftersträvat i den här studien.

4.2 Kontext och urval för studien

Enligt Walford (2009:273) ska forskaren välja en undersökningsplats för att den är lämplig för de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna, inte för att det är bekvämt eller lätt att få tillgång till den. Om den nu både råkar vara lämplig som kontext och tillgänglig, till exempel för att forskaren fått tillgång till den genom kontakter, kan det medföra andra utmaningar: “[...] the ethnographer must balance the ease of initial access offered against the desirability of the site in other respects, as well as against any problems that such direct sponsorship by a gatekeeper might cause” (Hammersley & Atkinson 2007:31). Det här var en utmaning som jag ställdes inför i den här studien. Eftersom jag erbjöds tillgång till fältet av den lärare och skola som jag skulle studera blev det exempelvis också svårare att hålla kritisk distans till dem. I följande avsnitt redogör jag för och resonerar kring mitt urval av undersökningsplats och deltagare.

4.2.1 Skolan, läraren och studiehandledaren

Den kontext som krävs för denna undersöknings syfte är en skola där det organiseras språkintrösktion med alfabetiseringsgrupper. Ett tillvägagångssätt för att hitta en lämplig plats kunde ha varit att slumpvis välja en sådan skola och försöka få tillgång till undervisningen. Jag valde istället en annan väg – att följa en lärare som jag visste hade stor erfarenhet av att undervisa elever i grundläggande litteracitet. Jag lärde känna läraren, som jag i studien kallar för Elisabeth, genom ett projekt på universitetet och hade därför redan före studien fått viss kännedom om hennes tillvägagångssätt vid undervisningen och attityder gentemot eleverna, vilka tycktes präglade av ett resursperspektiv. Hon var i 60-årsåldern, utbildad grundskolelärare och hade arbetat i 20 år med den här elevkategorin. Dessutom hade hon läst specialpedagogik och hade därför särskilda insikter om läs- och skrivutveckling och hade även genomgått fortbildningar för att undervisa i sex och samlevnad.

Den här läraren var uppenbart populär bland sina elever, som kom på besök till hennes arbetsplats och klassrum även efter att de lämnat gruppen, eller till och med slutat på skolan. Hon tycktes alltså erbjuda dem något de behövde, vilket flera av eleverna senare också intygade under intervjuerna. Jag antog därför att hennes undervisning skulle fungera väl, vilket kunde ge mig större möjligheter att fokusera på de praktiker som eleverna behövde förhålla sig till, än om den inte hade gjort det. Samtidigt kunde hennes popularitet bland eleverna motivera valet att ibland fokusera mer på just hennes agerande under undervisningen. På sätt och vis var det ett bekvämlighetsurval att följa med hennes grupp, eftersom jag från början hade kontakt med läraren och inte behövde ägna tid åt att etablera och förhandla om kontakt med *gatekeepers* (Hammersley & Atkins 2007:4), vilket annars utgör en viktig del av det etnografiska arbetet. Det var därför troligen också svårare att hålla kritisk distans till lärarens förhållningssätt och undervisningsmetoder, än om hon varit en för mig okänd person. Förmodligen hade det också varit lättare att genomföra en kritisk analys av maktförhållanden, attityder och diskurser i en grupp där undervisningen inte fungerade väl, eller präglades av ett bristperspektiv. Istället valde jag alltså en miljö där förutsättningarna var goda för eleverna, men i vilken utmaningar och problem trots det kunde uppstå, som alltid i skolans värld.

Jag fick alltså på ett enkelt sätt tillgång till miljön, inte bara inledningsvis utan under hela observationsperioden (Walford 2008b:16) tack vare läraren som välkomnade min undersökning och bad ledningsgruppen om tillstånd för min räkning. Jag valde att uteslutande delta på lektionerna i svenska som andraspråk, samhällsorienterande ämnen och värdegrundämnen, och valde därmed bort elevernas undervisning i idrott och hälsa, engelska, matematik

och bild. Även om det hade varit värdefullt att delta också under de bortvalda lektionerna koncentrerade jag mig i den här studien på de ämnen som hade fokus på elevernas språk-, läs- och skrivutveckling på svenska.

En annan viktig person i den här undervisningskontexten var studiehandledaren Mohammed som kom till klassrummet två timmar i veckan för att stötta de somalisktalande eleverna. Han var inte utbildad lärare, men en erfaren tolk, som inte bara tolkade språket utan också de sociala och skolrelaterade praktiker som var okända för eleverna, samtidigt som han representerade en person som de tyckte respektera och tycka om. Trots att studiehandledningen framstår som så viktig får den en undanskymd roll i den här undersökningen, eftersom Mohammed sällan deltog på lektionerna då han var upptagen med andra grupper.

4.2.2 Eleverna

Elisabeths elever var totalt runt 13 stycken, men elevsammansättningen varierade under året då skolan hade ett kontinuerligt intag och elever således kunde byta grupp, flytta och därmed sluta på skolan, eller tvärtom börja i gruppen en bit in på terminen. I studien inkluderades endast de elever som deltagit i undervisningen under merparten av skolåret, och som givit informerat samtycke till att delta i studien. En elev som gick i gruppen i början av terminen ville till exempel inte lämna samtycke till deltagande, eftersom han visste att han snart skulle byta skola, och exkluderades därmed helt från studien. Andra elever anslöt till gruppen långt efter de andra och eftersom processen att lämna informerat samtycke var så komplicerad (jfr 4.6.2) valde jag att inte inkludera dem i studien. Det kunde ändå hända att elever som inte lämnat samtycke deltog i interaktionerna, eller ville bli inspelade i par med andra elever, som hade lämnat samtycke. Ibland lät jag då dessa elever vara med, till exempel vid inspelningar, för att de inte skulle känna sig exkluderade från gruppen och den studie som de visste pågick. Jag transkriberade dock inte deras repliker och inkluderade inte heller deras röster i delstudierna. Dessa elever kan förstås också ha påverkat interaktionen i klassrummet, men vid de tillfällen då deras yttranden eller handlingar tycktes viktiga för att förstå praktikerna, letade jag istället upp liknande repliker eller handlingar som de som samtyckt till deltagande i studien låg bakom.

De 10 elever som deltog under hela undersökningsperioden, och som givit informerat samtycke presenteras i Tabell 1. Informationen om elevernas födelseår, antal skolår och ankomst till Sveriges inhämtades genom skolans egen dokumentation, medan övriga uppgifter uppgavs under intervjuerna.

I intervjuerna som genomfördes med några av eleverna (se 4.3.4) berättade de mer utförligt om sin bakgrund. Några av eleverna förklarade till exempel

TABELL 1. Översikt över deltagande elever

Pseudonym	Rapporterat födelseår	Ursprungsland	Rapporterade talade språk vid sidan av svenskan	Rapporterat antal skolår	Rapporterad ankomst till Sverige
Adam	1998	Gambia	mandinka, engelska,	0	2016, flyttar efter sin familj
Amina	2000	Somalia	somaliska, lite engelska	0	2016, ensamkommande
Balqis	2001	Somalia/ Etiopien	somaliska, amhariska, lite engelska	?	2016, med familjen
Fuad	2000	Somalia	somaliska	0	2017, ensamkommande
Hamid	1999	Afghanistan	dari, farsi, lite arabiska, lite somaliska, lite engelska	0	2015, ensamkommande
Hawa	1998	Somalia	somaliska, arabiska	?	2016, med familjen
Maram	2000	Somalia	somaliska, arabiska, lite engelska	0	2016, med familjen
Samia	2001	Somalia	somaliska, arabiska, lite engelska	2	2016, ensamkommande
Sumaya	1999	Somalia	somaliska, lite arabiska, lite engelska	3	2016, med familjen
Zubeyr	2000	Somalia	somaliska, engelska, swahili	0	2016, ensamkommande

vad som förhindrat deras skolgång. En pojke hade arbetat som herde för att ta hand om familjens getter i bergen och kunde därmed inte gå i skolan. Under de kalla vintermånaderna gavs tillfällen att delta i undervisningen, vilken dock blev fragmentarisk och enligt honom inte ledde till utveckling. En annan pojke berättade att föräldrarna dog när han var liten och en annan att hans

mamma inte hade råd att bekosta hans utbildning. Dessa två pojkar levde på gatan, men lärde sig att läsa några ord på egen hand till exempel genom att avkoda skyltar eller affischer. Samtliga flickor i studien kom från Somalia, som alltså varit krigsdrabbat och utan fungerande statlig förvaltning sedan 90-talet (Bigelow 2010). Några av dem berättade att de inte hade gått i riktig skola, men att de lärt sig läsa lite på somaliska i hemmet av släktingar.

Flera av dessa elever hade gemensamt att de från tidig ålder (ca 5–6 år) gått i koranskola. Här samtalade de om koranens innehåll och fick lära sig att recitera texter utantill på arabiska (jfr 2.1.2). Några elever berättade att de kunde läsa och skriva med det arabiska alfabetet, däremot bara om det var knutet till religiösa texter. De förstod alltså inte skriven arabiska som berörde andra ämnen än religion, och inte heller alltid talad arabiska. Eftersom eleverna i den här studien bara hade gått några år i koranskola hade de troligen inte kommit så långt i sin litteracitetsutveckling, heller på arabiska. Däremot kunde kanske de somaliska elever som lärt sig att läsa lite på sitt L1 dra nytta av sina kunskaper om teckensystemet eftersom somaliska, liksom svenska, skrivs med det latinska alfabetet. Dari¹³ och arabiska skrivs visserligen med andra tecken, men liksom det latinska alfabetet bygger det på fonem-grafemprincipen. På så vis kunde också de elever som lärt sig att läsa lite på dessa språk få en förförståelse för hur avkodningen fungerar på svenska.

I en av delstudierna (Artikel 4) valde jag ut tre elever: Maram och Zubeyr från Somalia och Hamid från Afghanistan, för att närmare studera deras deltagande i skolans skrivpraktiker. Jag valde dessa tre elever eftersom de verkade representera elevers olika sätt att förhålla sig till de här praktikerna. Då jag fått bra kontakt med dem under året hade jag också ofta skrivit om dem i mina fältanteckningar, vilket underlättade analysen.

4.3 Metod för datainsamling

Utmärkande för den etnografiska studien är bland annat att den kräver ett längre deltagande i en kontext, vilket i klassiska etnografiska studier kunde innebära att forskaren levde dag och natt med den grupp som skulle studeras, ibland under flera år. Idag är det dock inte särskilt vanligt att bedriva den typen av etnografisk forskning utan snarare att delta i en verksamhet på halvtid och hellre under några månader än flera år (Hammersley 2006:4). Forskningen

13 Dari är en afghansk variant av farsi och skrivs med det persiska alfabetet (Daugaard 2015:155–157).

kan till exempel bedrivas under en komprimerad och intensiv period eller genom regelbundna besök under en längre tid (Jeffrey & Troman 2004).

I etnografiska studier krävs också många olika sorters redskap för att samla in empiriskt material (Walford 2008a:8). Målet är, som nämnts, att efter en längre tids systematisk insamling väva ihop olika anteckningar och transkriptioner till en fyllig beskrivning (Hammersley 2006; Jeffrey 2008:141), som kan ge en trovärdig bild av verksamheten. Beskrivningen ligger till grund för en analys som ska ge svar på forskningsfrågorna och också möjliggör jämförelser med andra kontexter. Den etnografiska forskaren måste därför på ett systematiskt vis samla in data till en framtida analys, till exempel genom att från början skriva rikliga fältanteckningar och inte lita på sitt minne. Dessutom bör så få antaganden som möjligt göras före analysen (Walford 2009:274). Jeffrey (2016) beskriver olika typer av anteckningar för att nedteckna observationerna på ett rättvisande och trovärdigt vis. Han föreslår deskriptiva anteckningar som beskriver observationerna, men också reflexiva fältanteckningar, vilket tydliggör att observationerna filtreras genom forskaren som skriver om sin personliga relation till observationerna (Jeffrey 2016:10). Ytterligare en kategori utgörs av reflektiva anteckningar i vilka man för in teorin i sina observationer och testar sina hypoteser.

Deltagande strukturerade observationer är viktiga i den etnografiska studien, och även intervjuer är vanliga (Walford 2007:145). Intervjuer kan ge kompletterande information till observationerna eller sätta dem i ett annat ljus, i syfte att nå en djupare förståelse för data (Forsey 2008:59). Hammersley (2006:10) betonar vikten av att i intervjuerna inta informanternas perspektiv och försöka upptäcka eventuella motsägelser mellan deras yttranden och deras faktiska handlingar. Den information som intervjuer kan ge skiljer sig dock från den som inhämtas genom observationer, eftersom deltagarna kan få ett annat sorts inflytande över det som framkommer. De kan ljuga, glömma, försköna eller på olika sätt undanhålla information under samtalet. Samtidigt kan intervjuaren ha sin egen speciella tolkningsram som styr uppfattningen av intervjuaren och på det viset få makt över samtalets struktur (Walford 2007:150). Målet bör vara att genom öppenhet försöka guida snarare än forma intervjun (Forsey 2008:67).

Walford (2007) diskuterar också hur valet av struktur och inramning för intervjuerna kan påverka resultaten. Det är inte ovanligt att föredra fältsamtal framför strukturerade intervjuer för att undvika den typ av maktobalans som strukturerade intervjuer kan orsaka. Valet av fältsamtal kan innebära en strategi för att lättare få tillgång till informanter som är tveksamma till att delta i en styrd intervju.

I den här studien genomfördes insamling av data i form av fältanteckningar, ljudinspelning av klassrumsinteraktionen, ljudinspelning av enskilda elevers muntliga språk samt elevers skriftliga produktion. Jag genomförde även inter-

vjuer med nio av eleverna. I följande avsnitt beskrivs mitt tillvägagångssätt för att samla in data.

4.3.1 Tid på fältet

Min ambition i den här studien var att tillbringa ett läsår ihop med en eller två grupper på språkintrödnktion för att få tid att utveckla relationer till informanterna på fältet, uppfatta eventuella ”mönster i vardagsväven” (Willis & Trondman 2000:396) och hinna uppnå *teoretisk mättnad* (Denscombe 2018:158) i resultatet. Det innebär att data inte längre tillför något nytt utan bara tycks bekräfta analysen. Att delta i undervisningen under en längre tidsperiod kan signalera intresse för verksamheten och elevernas vardag, vilket jag hoppades skulle bidra till att jag kunde skapa en förtroendefull relation till dessa ungdomar. Som doktorand hade jag dessutom en unik möjlighet att tillbringa en längre sammanhängande period på fältet, vilket kan vara svårare att få till stånd under vanliga arbetsförhållanden. Däremot insåg jag efter några veckors observationer i undervisningsgruppen att jag inte skulle ha möjlighet att följa ytterligare en grupp, eftersom det krävdes mycket tid, fokus och energi för att studera, analysera och förstå de praktiker som ägde rum i den här kontexten. Valet att följa en enda grupp, och under hela skoldagar, framstod också som en förutsättning för att göra en fördjupad studie, snarare än en bred studie.

I Tabell 2 redovisas de dagar som tillbringades på fältet, antal observations-timmar och inspelade interaktioner i lektionssalen.

TABELL 2. *Tid på fältet under läsåret 2017/2018*

Månad	September (2017)	Oktober	November	December	Januari (2018)	
Antal dagar i skolan	10	7	8	7	5	
Antal observations-timmar	27	20	24	20	20	
Antal timmar inspelade interaktioner	0	3,0	6,1	5,3	4,5	
Månad	Februari	Mars	April	Maj	Juni	TOTALT
Antal dagar i skolan	6	7	4	3	3	60
Antal observations-timmar	14	19	12	5	4	165
Antal timmar inspelade interaktioner	6,0	6,3	4,0	2,3	1,2	38,7

I tabellen redovisas hur många *dagar* per månad jag tillbringade med eleverna på skoltid, i eller utanför skolbyggnaden. Siffran representerar heldagar, vilket innebar att jag började samtidigt som eleverna, ofta klockan 8:30 på morgonen, och slutade ungefär klockan 14. Jag valde att delta under de veckodagar då de hade mest svenska och samhällsorienterade ämnen på schemat, eftersom jag fokuserade på dessa ämnen. Vissa dagar kunde också tillbringas utanför skolan, exempelvis när gruppen gjorde studiebesök, gick på teater eller bio eller gjorde utflykter, då jag också följde med. *Antal observationstimmar* representerar den tid då jag satt i klassrummet och hade möjlighet att anteckna det jag observerade. *Antal timmar inspelade interaktioner* representerar i sin tur den tid under dessa observationstimmar då jag också spelade in, vilket jag ofta gjorde under helgruppsinteraktionerna. Utöver observationstimmarna ägnades tiden åt intervjuer eller fältamtal med elever på rasten, eller åt att följa med läraren till lärarrummet eller för att äta lunch. Om eleverna hade andra ämnen mitt på dagen, ägnade jag tiden åt att renskriva fältanteckningar.

Som framgår av Tabell 2 påbörjade jag fältstudierna i september 2017, när eleverna hade gått i skolan i två veckor. På det viset fick läraren tid att etablera en relation med sin nya grupp innan jag började delta i undervisningen. Under april–juni blev besöken på skolan betydligt glesare, vilket ledde till att tiden blev ojämnt fördelad under året. Det berodde på att eleverna hade flera, båda kortare och längre, lov och helgdagar under vårterminen och dessutom gjorde praktik under två veckor i maj. I mars–april upplevde jag ändå att jag uppnått teoretisk mättnad (Denscombe 2018:158) i mina data, det vill säga att jag hade förstått vilka praktiker som var vanligt förekommande och nu kunde förutse hur läraren och eleverna skulle agera i olika situationer. Dessutom inleddes inga nya teman under de sista månaderna, utan en stor del av tiden användes till att färdigställa påbörjade arbeten och individuella texter. Mot slutet av terminen blev det glesare i bänkraderna av andra orsaker, till exempel påverkade fastemånaden Ramadan några av elevernas möjligheter att komma till skolan, samtidigt som det var mycket varmt ute under en period i maj. På avslutningen i juni var bara några få elever närvarande.

Den tid som jag tillbringade på fältet kan karaktäriseras som en *selective intermittent time mode* (Jeffrey & Troman 2004:540). Det innebär att jag kom regelbundet till skolan under en längre tid, med ett särskilt fokus på undervisningen i klassrummet snarare än att bara vistas planlöst på skolan eller umgås med eleverna. En fördel med detta förfarande var att jag mycket koncentrerat kunde studera de praktiker som förekom i klassrummet, men det kan också ha medfört att jag missade andra aspekter. Om jag hade umgåtts oftare med eleverna utanför lektionstid kunde jag möjligen ha upptäckt andra sidor av deras litteracitetspraktiker eller inställning till skolan och lärandet. Detta av-

slappnade umgänge utanför lektionstid skulle dock ha försvårats av att vi inte kunde förstå varandra särskilt bra språkligt.

4.3.2 Deltagande observationer

Min metod för datainsamling kan kallas för *deltagande observationer* (Denscombe 2018:308f.) även om jag stundvis var mer observatör än deltagare. Det innebär att jag under lektionerna vanligtvis satt längst bak i klassrummet och förde anteckningar över de observerade aktiviteterna och interaktionerna och också spelade in genomgångar eller diskussioner med en inspelningsutrustning¹⁴ som tog upp ljud från hela rummet. Tabell 2 illustrerar att jag påbörjade inspelningarna först i oktober. Det beror på att jag inledningsvis trodde att det skulle räcka med att föra fältanteckningar under lektionerna och bara använda inspelningsutrustningen under intervjuerna. Det visade sig dock vara svårt att hinna anteckna allt som skedde och blev lättare att fokusera på observationerna när jag inte samtidigt alltid behövde skriva. Videospelning uteslöts dock av integritetsskäl.

Jag observerade således händelserna i klassrummet och försökte att inte ha något inflytande över interaktionerna eller praktikerna, även om mitt deltagande i rummet riskerade att påverka det som hände där (Denscombe 2018:106). Eftersom jag tillbringade så lång tid på fältet, ökade dock chansen att gruppen och läraren skulle vänja sig vid min närvaro och att observerade händelser och praktiker skulle ha ägt rum också utan mig. Ibland inkluderade läraren mig i gruppens samtal, exempelvis genom att be eleverna fråga mig om mitt privatliv eller min åsikt om olika ämnen, inte minst för att ge eleverna möjligheter att delta i diskussioner på svenska med en L1-talare. Jag svarade alltid på frågorna men försökte i möjligaste mån att undvika att initiera diskussioner.

Jag strävade under fältarbetet efter att bli en person som var känd av eleverna och kunde uppfattas som pålitlig, för att lättare komma nära deras verklighet i syfte att förstå och beskriva den. Ibland kunde elever söka upp mig på min plats längst bak, när det var enskilt arbete och läraren var upptagen med andra elever. Särskilt en pojke, Zubeyr, satt ofta nära mig längst bak i klassrummet och vände sig till mig med frågor om arbetet eller för att visa mig olika filmklipp, inte sällan musikrelaterade, på sin dator. Jag rörde mig också bland de andra eleverna för att få möjlighet att lära känna dem och följa deras individuella skriftliga och muntliga praktiker genom att kika över axeln eller

14 Inspelningsutrustningen utgjordes av en digital bandspelare: *Zoom, H1 Handyrecorder*

prata med dem. De kunde då be om hjälp med övningar i arbetsboken eller att komma vidare med sina övningar på datorn, vilket de fick. Om läraren var upptagen med gruppundervisning blev jag ibland tvungen att assistera henne, genom att visa enskilda elever vägen till ett möte eller hämta nödvändigt undervisningsmaterial. Ofta var det jag som låste upp dörren till lektionssalen om läraren kom sent. Jag försökte dock samtidigt tydliggöra för eleverna att jag inte var deras lärare. De kallade mig visserligen "Lärare" (Ursäkta, lärare! Lärare, hjälpa!), precis som de kallade Elisabeth och annan personal, men jag uppfattade det mer som ett bruk av en titel i brist på andra. Förmodligen uppfattade eleverna att jag inte tog några initiativ till att hålla i undervisningen, utan istället oftast var upptagen med att skriva i mina anteckningsböcker eller att spela in. På rasten följde jag ofta med Elisabeth till lärarrummet eller lunchrummet och kunde på så vis lära känna annan personal på skolan och ta del av de diskussioner som fördes om elever och andra ämnen.

4.3.3 Fältanteckningar

I Tabell 3 redovisas fältanteckningarnas omfattning. Jag skrev mina fältanteckningar löpande och för hand i en anteckningsbok i A5-format under lektionen, och satte ibland på inspelningsutrustningen som låg framför mig, väl synlig på bordet. Eftersom den hade god upptagningsförmåga kunde jag efteråt lyssna på interaktionerna i rummet, samtidigt som yttranden på somaliska, dari eller arabiska alltså oftast gick mig förbi.

TABELL 3. *Fältanteckningar*

Text	Antal sidor
Handskrivna fältanteckningar	2 fullskrivna anteckningsböcker i A5-format med hårdpärm (Bantex)
Renskrivna fältanteckningar	165 A4-sidor
Månadsvis nedskrivna conceptual memos	67 A4-sidor

Jag tog fasta på några av Delamonts (2008) skrivråd under observationerna och ansträngde mig därmed för att skriva från början och att förbli uppmärksam och reflexiv, även när händelser i verksamheten började bli välkända (2008:44). Jag hoppades inte heller på att alltid få syn på något spektakulärt under observationerna utan fokuserade på att beskriva och analysera det som faktiskt hände (Delamont 2008:43). Ibland litade jag på att detaljer från interaktionerna spelades in, och noterade då bara om jag borde lyssna på inspelningen igen vid ett senare tillfälle. Jag fotograferade också miljön eller texter i

klassrummet för att bättre komma ihåg händelser eller illustrera ett moment (se t.ex. Artikel 2), men använde för övrigt inte dessa bilder i analysen, för att i möjligaste mån hålla kontexten anonym.

Vid hemkomsten från observationerna var jag noga med att direkt på datorn renskriva mina anteckningar uppdelade i två kolumner för ”beskrivningar” och ”reflektioner” med utvidgade kommentarer om sådant som jag inte hunnit reflektera över på lektionen (jfr Walford 2009:125). Dessa kommentarer kunde senare användas för analysen och för att hitta belysande utdrag ur min stora mängd data. En gång i månaden skrev jag också så kallade *conceptual memos* (Heath & Street 2008:76–81), alltså anteckningar där jag samlade månadens ”reflektioner” och började kunna skönja *sentitizing concepts* (jfr Blumer 1954; Willis & Trondman 2000:7), vilka så småningom ledde till att vissa teman analyserades mer i detalj (jfr avsnitt 4.4). Jag transkriberade inte samtliga inspelade interaktioner eftersom detta skulle ha varit alltför tidskrävande, men använde dem som stöd när jag skrev ut mina fältanteckningar. Däremot gick jag ibland tillbaka till inspelningarna för att skriva av exakta formuleringar i återgivningen av interaktioner.

4.3.4 Fältsamtal och intervjuer

Som beskrivits ovan förde jag fältsamtal med eleverna i den utsträckning det var möjligt, med tanke på de språkliga barriärerna, men framför allt med läraren och studiehandledaren Mohammed. Dessa två intervjuades dock aldrig formellt. Eftersom läraren och jag samtalade mycket under skoldagarna tycktes en intervju vara överflödig. Däremot fick jag inte tillfälle att intervjua Mohammed, som jag bara träffade vid de två tillfällena i veckan då han arbetade med de somaliska eleverna i gruppen. Han framstod som mycket upptagen under skoldagarna och eftersom jag behövde använda hans fritid för tolkning avstod jag från att boka in en längre intervju. Däremot intervjuades några av eleverna, för att jag skulle få möjlighet att sitta ned under en längre stund med dem med tolkhjälp. I Tabell 4 redovisas datum och tid för intervjuerna, på vilket språk intervjun genomfördes samt om eleverna intervjuades på egen hand eller i par.

Redan i november 2017 intervjuade jag Adam på engelska, vilket han talade obehindrat eftersom det är ett officiellt språk i hemlandet Gambia. Jag kunde då testa frågorna och justera några av dem inför de senare intervjuerna, vilka oftast genomfördes med hjälp av tolk. Det innebär dock att frågorna till Adam om undervisningen, begränsades till den som ägt rum under höstterminen. Från mitten av vårterminen intervjuade jag andra elever, ensamma eller i par. Hamid ville bli intervjuad på svenska, trots att jag erbjöd honom

att samtala på dari, eftersom han inte vill ha någon tolk närvarande under intervjun. Han hade vid det tillfället bott i Sverige i 2 1/2 år och kunde tala flytande svenska, även om jag trots det inte kan vara säker på att han uttryckte precis det han ville. Hawa var ofta frånvarande under slutet av terminen och det gavs därför aldrig tillfälle att intervjua henne.

TABELL 4. *Inspelade intervjuer med eleverna*

Pseudonym	Intervjudatum och tid	Eventuellt sällskap och språk
Adam	22/11 2017, 30 min.	Ensam på engelska
Amina	18/4 2018, 40 min.	Med Balqis på somaliska
Balqis	18/4 2018, 40 min.	Med Amina på somaliska
Fuad	12/3 2018, 50 min.	Med Zubeyr på somaliska
Hamid	1/6 2018, 20 min.	Ensam på svenska
Hawa	–	–
Maram	28/3 2018, 45 min.	Med Sumaya på somaliska
Samia	20/4 2018, 30 min.	Ensam på somaliska
Sumaya	28/3 2018, 45 min.	Med Maram på somaliska
Zubeyr	12/3 2018, 50 min.	Med Fuad på somaliska

De övriga intervjuerna genomfördes på somaliska med tolkhjälp. Efter många överväganden valde jag att anlita studiehandedaren Mohammed som tolk under dessa samtal. Jag hade uppfattat att han var en omtyckt person som eleverna gärna vände sig till med frågor som inte bara gällde skolarbetet. Dessutom var han van vid att tolka och verkade få eleverna att känna sig trygga under samtalet. Visserligen fanns det en risk för att han skulle uppfattas som en lärare av eleverna, vilket skulle kunna påverka de svar som lämnades. Det faktum att han ibland verkade fungera som en brygga mellan skolan och elevernas andra sammanhang riskerade också att hämma deras möjligheter att uttrycka sig fritt. Mot dessa risker skulle alternativet ställas att bjuda in en okänd person som kunde tolka. Det alternativet framstod som ännu sämre. För det första upplevde jag att det överhuvudtaget var svårt att bestämma träff med eleverna utanför skoltid, eftersom vi inte kunde kommunicera utan hjälp och det var mycket som pågick i deras liv utanför skolan. För det andra antog jag att det skulle kännas svårt för eleverna att tala om sina tankar om kursinnehållet med en främmande person, som inte hade följt progressionen i arbetet, inte minst när det gällde undervisningen om sex och samlevnad. Slutligen skulle det även i fallet med en okänd tolk finnas en risk för att den personen uppfattades som en representant för

den somaliska gruppen i staden. Min strävan efter att eleverna skulle känna sig trygga i intervjusituationen fick därför väga tyngst vid valet av tolk.

Jag stämde träff med eleverna och Mohammed i ett grupprum i anslutning till klassrummet, utanför lektionstid men i anslutning till att skoldagen började eller slutade. Jag bjöd på fika och inledde intervjuerna, som spelades in, med att eleverna fick rita så kallade språkporträtt (se t.ex. Busch 2012). Eleverna fick på ett vitt papper konturer av en persons silhuett och ombads färglägga figuren för att visa vilka språk som ingick i deras repertoar och hur de upplevde dessa språk. Möjligheten att själv definiera sina språkliga repertoarer kan användas av talare för att röra sig bortom normativa och begränsande kategorier (Busch 2012:2). När deltagarna fick fylla i silhuetten med olika färger för olika språk och känslor kopplade till språk och språkanvändning, kunde de bestämma kategorierna själva. Det här kan enligt Busch (2012:4) medföra en rörelse bort från struktur och regelbundenhet mot det flytande och kreativa inom språkliga praktiker.

Det visade sig dock i mina försök att det som för en skolvän person kan vara en konkret och kanske enkel övning snarare kunde framstå som tämligen abstrakt och svårbegriplig för en person som aldrig har gått i skolan. Det är nämligen inte givet att olika färger kan symbolisera olika språk, eller hur språken kan representeras genom olika kroppsdelar. Tanken att exempelvis språk målat på händerna kan representera skrivkunnighet eller att en färg på örat innebär hörförståelse av ett språk, är i sig abstrakt. Kanske har andra elever som tidigare gått i skola mer erfarenhet av den här typen av lek med symboler och kanske fungerar det bättre om de instrueras inför övningen utan hjälp av en tolk och får mer inspirerande silhuetter att rita på. Dessa svårigheter ledde i alla fall till att eleverna bara i begränsad utsträckning färglade sina figurer, alternativt målade dem exakt som mina och Mohammeds exempelsilhuetter som vi hade ritat för att eleverna bättre skulle förstå övningen. En fördel med övningen var dock att själva ritstunden kan ha avdramatiserat intervjusituationen och lett till ett lättsammare samtal om språkliga förmågor, med hjälp av tolken. Eleverna verkade efter en stund tycka att det var trivsamt att sitta där och måla tillsammans, efter att de förstått att det inte var något förhör.

Intervjun inleddes med att vi diskuterade elevernas bilder och på så vis kom in på deras språk och bakgrunder, liksom deras tidigare erfarenheter av skolgång och litteracitet. Jag följde ett frågeformulär (se Bilaga 2) men kunde också låta samtalet ta en annan riktning. Intervjuerna kan därmed beskrivas som semistrukturerade (Denscombe 2018:269). Jag transkriberade de översatta intervjuerna i efterhand¹⁵. Eftersom tolkningen skedde simultant fanns

15 För transkriptionen användes programmet *Inscribe*.

det en risk för feltolkning av elevernas svar, vilket det alltid gör i översättningsituationer. Jag anlät därför i efterhand en auktoriserad tolk för att kontrollera de svar som Mohammed återgett. Tolken, som också kommer från Somalia, bodde i en annan stad och kände vare sig eleverna eller Mohammed. Hon fick skriva på en förbindelse om att inte återge innehållet i intervjuerna för utomstående (se Bilaga 3). Vi satt tillsammans under en dag och lyssnade igenom samtliga intervjuer, med mina transkriptioner framför oss. På så vis kunde tolken korrigera eller nyansera vissa översättningar och framhäva elevers yttranden, som inte framkom tydligt i mina transkriptioner. Tolken reagerade spontant på att tonen i intervjuerna var vänskaplig, inte minst mellan Mohammed och eleverna, och hon bedömde också att elevernas svar verkade trovärdiga och ärliga, trots att samtalet ibland kunde röra känsliga ämnen.

4.3.5 Insamling av muntlig och skriftlig produktion

Vid sidan av de intervjuer och fältsamtal som beskrivits ovan, träffade jag också eleverna, oftast i par, på egen hand utan tolk för att spela in och följa deras muntliga språkutveckling på svenska. Vi träffades då i ett grupprum, tre eller fyra gånger under året och talade om veckans tema, eller mer vardagliga saker, ibland med utgångspunkt i en bild. Syftet var ursprungligen att bedöma elevernas muntliga språkutveckling under året. Då det inte framkom några tydliga skillnader mellan inspelningsträffarna avstod jag dock från att göra den analysen. Istället gav samtalen mig en möjlighet att följa deras muntliga språkanvändning under året och en bild av deras uppfattningar om undervisningens teman. Dessa samtal gav mig också ett tillfälle att bättre lära känna de individuella eleverna.

Eleverna producerade texter på svenska, på datorn eller för hand. I de fall de skrev på datorn skickade de löpande dessa texter till läraren, som samlade dem i en elektronisk mapp på Google documents och därmed kunde följa ändringarna. Jag fick också kopior av elevtexter som författats för hand under året. Dessa texter var dock mycket kortfattade och inga större skillnader kunde skönjas mellan skribenterna, särskilt då de ofta följde modelltexter. Eftersom jag tidigare hade tagit del av andra texter författade av elever i alfagrunder på språkintrödnings, anade jag att så kunde bli fallet. Jag valde därför på ett tidigt stadium att inte analysera elevernas texter på djupet, utan att fokusera mer på skrivaktiviteterna och – praktikerna i klassrummet. I Artikel fyra undersöktes dock också de tre utvalda elevernas skriftliga texter i relation till de litteracitetspraktiker de deltog i.

4.4 Analysmetoder

I etnografiska undersökningar tolkas data från observationer eller intervjuer med stöd av teorier och relateras till ett större sammanhang: ”Data should not be taken at face value, but treated as a field of inferences in which hypothetical patterns can be identified and their validity tested” (Hammersley & Atkinson 2007:17). De händelser och mönster som samlats in med hjälp av det tillvägagångssätt som beskrivits ovan, behövde också analyseras och tolkas:

The analysis of data involves interpretation of the meanings, functions, and consequences of human actions and institutional practices, and how these are implicated in local, and perhaps also wider, contexts. What are produced, for the most part, are verbal descriptions, explanations, and theories; quantification and statistical analysis play a subordinate role at most. (Hammersley & Atkinson 2007:3)

De kategorier som kan uppfattas som viktiga för att förklara dessa data får ofta växa fram under fältarbetet (jfr Hammersley & Atkinson 2007:26). I följande avsnitt redogör jag för analysförfarandet.

4.4.1 Analys av studiens empiriska data

Som beskrivits ovan (se 4.1.2) är den här studien teoretiskt informerad. Det innebär att jag gick ut på fältet med en viss teoretisk uppfattning om de litteracitetspraktiker eller diskurser och den utbildning som skulle undersökas, men att jag också var öppen för att närmare undersöka det som observationerna visade. För att förstå dessa observationer behövde jag gå tillbaka och undersöka data med stöd av nya teorier. Den här pendlingen mellan teori och empiriska data gör att analysen kan karaktäriseras som *abduktiv* (jfr Wodak 2001:70).

De empiriska data kodades tematiskt i två steg (jfr Saldaña 2009). Efter en tid på fältet började jag uppfatta mönster, eller *sentitizing concepts* (Blumer 1954), bland de observerade praktikerna. Eftersom dessa teman utmärkte sig genom att återkomma i mina fältanteckningar, försökte jag att tydliggöra dem i mina konceptuella anteckningar (eng. conceptual memos) innan jag undersökte materialet deduktivt. Det innebär att jag då letade efter exempel på de utvalda kategorierna ur data, vilka sedan kunde analyseras tematiskt. En utmaning var att hitta dessa teman och kategorier, innan jag blev alltför bekant med kontexten och inte längre uppfattade det som var nytt och ovanligt för mig. Jag ansträngde mig också, som nämnts, för att beskriva och analysera observerade vardagliga aktiviteter, även om de efter ett tag kunde upplevas som repetitiva.

Studiernas resultat gav nya infallsvinklar, vilka då undersöktes i påföljande delstudier (jfr Willis & Trondman 2000). I den första delstudien, presenterad i Artikel 1, tog jag fasta på ett mönster i undervisningen som framträdde på ett tidigt stadium och visade hur eleverna erbjöds tillgång till skolans litteracitetspraktiker. Detta mönster, exempelvis att undervisningen ofta utgick från elevernas kunskaper och resurser, bekräftade resultaten i andra studier (t.ex. De-Capua et al. 2009; Pettit 2018), men kunde i det här fallet analyseras med ett annat teoretiskt ramverk, nämligen the Continuum of Biliteracy (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000). Analysen visade att läraren spelade en särskild roll i undervisningen, vilket väckte frågor också om elevernas aktörskap i förhållande till skolans litteracitetspraktiker och diskurser. Inte minst gällde det här undervisningen om ämnen som kunde uppfattas som främmande för eleverna, till exempel heteronormativitet i synen på familjebildning. För att göra denna analys, presenterad i Artikel 2, krävdes teorier med en kritisk ansats i förhållande till litteracitetsundervisning, varför Nelsons (1999, 2002) studier om inkluderande och ifrågasättande pedagogik användes. Efter denna analys blev det tydligt att jag behövde en teori för att kritiskt analysera relationen mellan lärare och elever i förhållande till undervisningen i grundläggande litteracitet, ämneskunskaper och skolgång överlag. Det krävdes då en teori med anknytning till forskning både om litteracitet och undervisning. Gees (2005) ramverk för SSS, utgjorde ett passande verktyg bland annat för att undersöka innehållet i undervisningen och hur det förhöll sig till förväntningar om uppförande i skolan. Teorin användes därför både i Artikel 3 och som ramverk för hela avhandlingen. Slutligen ville jag i den sista delstudien, presenterad i Artikel 4, komma närmare eleverna genom att undersöka några individers förhållningssätt till skolans litteracitetspraktiker. Jag tog då hjälp av ytterligare en modell för att fånga komplexiteten i litteraciteten, Luke och Freebodys The four resources model (1999).

Sammanfattningsvis kan den här studien beskrivas som systematisk, men inte hypotesdriven. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter och successivt framväxande tematik ledde fram till de teman och kategorier som behandlas i de fyra delstudierna. Andra teoretiska utgångspunkter skulle kunna leda till andra kategorier, om en ny analys av materialet genomfördes av mig eller en annan forskare.

4.5 Reflexivitet och forskarpositionalitet

Vid etnografiska studier, liksom i annan forskning, är det viktigt att forskaren granskar och reflekterar över sin egen roll i varje steg i forskningsprocessen, inte minst vid analysen. Det här brukar kallas för reflexivitet:

The concept of reflexivity acknowledges that the orientations of researchers will be shaped by their socio-historical locations, including the values and interests that these locations confer upon them. (Hammersley & Atkinson 2007:15)

Det innebär att forskaren är medveten om sin egen position och inverkan på den genomförda studien. I etnografisk forskning kan man till exempel anlägga både emiska och etiska perspektiv, det vill säga att sträva efter att förstå gruppens inifrånperspektiv och samtidigt ha förmågan att betrakta sina data utifrån, med en distanserad blick. Båda förhållningssätten innebär utmaningar. I etnografiska studier är syftet just att beskriva en kultur inifrån:

Thus, the description of cultures becomes the primary goal. The search for universal laws is downplayed in favour of detailed accounts of the concrete experience of life within a particular culture and of the beliefs and social rules that are used as resources within it. (Hammersley & Atkinson 2007:9)

Forskaren eftersträvar alltså att förstå gruppmedlemmarnas perspektiv. Insamlade data kan dock aldrig betraktas som objektiva (jfr Hammersley & Atkinson 2007:11). Forskaren kan snarare betraktas som en medkonstruktör av data, exempelvis genom sitt sätt att föra anteckningar eller styra intervjuerna genom olika frågeställningar. Datainsamlingen kan på så vis betraktas som en aktiv process (Hammersley & Atkinson 2007:16).

Deltagande observation bör i minsta möjliga mån påverka skeendet, för att undvika den så kallade *observatöreffekten* (Denscombe 2018:106), det vill säga att människor ofta ändrar sitt beteende när de är medvetna om att de observeras. Samtidigt är det viktigt att inse att tolkningen av den insamlade empirin inte heller sker i ett tomrum utan styrs både av teori och av forskarens egen förförståelse. Gerstl-Pepin och Gunzenhauser (2002) uttrycker att analysen sker i en *tolkningszon*, i dialog med forskarens eget undermedvetna. Forskarnas bakgrund och tidigare erfarenheter styr alltså tolkningen av resultaten och möjligen också själva observationerna på fältet. Det kan därför vara viktigt att forskaren presenterar sig själv för att ge läsaren en chans att förstå dess bevekelsegrunder. Beach (2008:165) menar å sin sida att tolkningsprocessen måste ses som ”an interpretative act”. Det betyder att forskaren efter undersökningen måste vända sig ifrån observationsobjektet för att formulera

sina observationer, men vara medveten om att hela processen har färgats av de egna teorierna och erfarenheterna.

4.5.1 Emiska och etiska perspektiv

Överhuvudtaget var det i den här studien intressant att undersöka spänningsfältet mellan samhälleliga och individuella diskurser under observationerna. Det blev en utmaning att uttolka vems röst som hördes: var läraren representant för skolans och samhällets diskurser, eller grundades undervisningen i hennes egna personliga uppfattningar? Och hur kunde jag veta om eleverna uttryckte sina verkliga åsikter i intervjuerna eller om deras röster representeras korrekt när det alltid skedde genom en mellanhand, tolken. De svar och yttranden som framkom i studien, och ingår i analysen, måste tolkas med försiktighet och ett stort mått av reflexivitet. Samtidigt kunde de observationer jag gjorde parallellt ge stöd åt mina tolkningar.

Som beskrivits tidigare använde jag deltagande observationer (Walford 2008) för att följa elevgruppen under ett läsår, både i skolan under lektionerna och utanför skolan under olika typer av studiebesök. Eftersom jag tillbringade en lång tid på fältet kom jag att betraktas som en del av gruppen, kanske som någon sorts personal, och kom också nära några av eleverna. De elever som brukade krama eller skaka hand med sina lärare på morgonen eller vid dagens slut, gjorde detsamma med mig. Läraren brukade också ofta inkludera mig i helgruppsdiskussioner och eleverna frågade efter mig när jag inte varit hos dem på länge. På sätt och vis intog jag således ett insider-perspektiv och blev en del av gruppen, en person som de räknade med skulle vara på plats.

Eftersom jag är utbildad lärare i svenska som andraspråk, och bland annat har arbetat med gymnasieelever och kortutbildade vuxna andraspråksinlärare på sfi, var det också lätt för mig att sätta mig in i lärarens situation och de beslut hon fattade, jämte de allmänna villkor som styr en lärares arbete. Fördelen med detta insider-perspektiv var att jag kunde förstå de observerade processerna. Nackdelen var dock att jag riskerade att missa perspektiv eftersom min bakgrund kunde styra vad jag uppfattade av och bedömde som viktigt i undervisningen.

På vissa sätt blev jag en insider i den här gruppen, men på andra sätt var jag som vit, medelålders akademiker, utan språkkunskaper i vare sig somaliska, dari eller arabiska, en självklar outsider. Vissa av dessa tonåriga invandrarelevs förutsättningar kommer jag därför aldrig att förstå. Jag kom dessutom utifrån, från en för eleverna okänd universitetsmiljö. Jag behövde därför anstränga mig för att närma mig eleverna och få dem att känna förtroende för mig. Det faktum att jag inte hade undervisat precis denna elevkategori kunde

också vara en fördel för mig, då jag stundom förvånades över lärarens arbets-sätt, vilket troligen hjälpte mig att hålla mig alert under observationerna under en längre period än om jag själv hade haft erfarenheter av denna typ av undervisning. Jag var alltså på sätt och vis en främling, både för eleverna och läraren, vilket kunde bidra till att jag förhöll mig mer distanserat till det som studerades (Hammersley & Atkinson 2007:9).

4.6 Etik i undersökningen

En studie av nyanlända ungdomar i skolan ställer höga krav på ett reflekterande och etiskt förhållningssätt för att säkerställa att inga av deltagarna, som redan kan befinna sig i en utsatt position, far illa. Samtliga deltagare var över 15 år och flera var även över 18 år, vilket gör att målsmäns godkännande inte krävdes för studien (Etikprövningsmyndigheten 2021). Detta faktum underlättade mitt inhämtande av samtycke. Eftersom flera av eleverna kommit på egen hand till Sverige skulle det ha varit svårt att nå deras målsmän. Icke desto mindre fanns det en risk för att dessa elever kunde utgöra en utsatt grupp, med tanke på deras flyktningbakgrund och mer eller mindre traumatiska upplevelser i bagaget från tiden före, under eller efter flykten. Några av eleverna saknade uppehållstillstånd i Sverige och väntade på beslut om sitt ärende hos Migrationsverket. Jag iakttog därför stor försiktighet i mitt närmande till eleverna och försökte vara extra lyhörd för signaler om att de kanske inte skulle vara intresserade av att delta i studien

4.6.1 Reflektioner kring etikprövning

I planeringsfasen av projektet övervägde jag om behövde etikpröva studien. Efter kontakter med representanter för den lokala etikprövningsnämnden och samtal med andra forskare framstod det som att en etikprövning inte kunde anses nödvändig för mitt projekt. Jag skulle undersöka nyanlända ungdomars litteracitetspraktiker och – undervisning i skolmiljö, utan att genomföra en interventionsstudie eller undersöka känsliga personuppgifter (Vetenskapsrådet 2017:10). Visserligen skulle jag komma att ange elevernas ursprungsländer och språk, men dessa uppgifter ansågs 2016 inte vara problematiska att beskriva, vilket framkommit vid andra etikprövningar av doktorandprojekt om flerspråkiga elever i skolan. Jag behövde beskriva elevernas bakgrund, då det annars vore svårt för läsaren att förstå de utmaningar som eleverna ställdes inför. Dessa beskrivningar kan medföra att deras religiösa tillhörighet indirekt

framgår, eftersom den ibland är tätt knuten till den kulturella bakgrunden. Dessa bakgrundsfakta användes dock inte som analysenheter i studien. Jag hade inte heller för avsikt att följa eleverna på fritiden, utanför skolmiljön, vilket kunde ha varit mer problematiskt då det kan betraktas som ett intrång i deras privatliv.

Eftersom allt talade för att jag inte behövde göra en etikprövningsansökan för projektet, valde jag att avstå. Om jag ändå hade gjort det, tvärtemot inrådan, skulle jag troligen ha stött på flera problem vid ansökan. Utmärkande för datainsamling i etnografiska studier är att de på sätt och vis är ostrukturerade:

First, it does not involve following through a fixed and detailed research design specified at the start. Second, the categories that are used for interpreting what people say or do are not built into the data collection process through the use of observation schedules or questionnaires. Instead they are generated out of the process of data analysis. (Hammersley & Atkinson 2007:3)

Den etnografiska ansatsen i sig skulle därmed ha försvårat arbetet med att skriva en rättvisande ansökan till etikprövningsnämnden. Eftersom projektets fokus och detaljerade forskningsfrågor växte fram efter hand skulle de bara ha beskrivits övergripande. Ansökan skulle därmed ha behövt revideras inför varje delstudie, med följderna att insamlingen i hög grad skulle ha försenats eller omöjliggjorts. Det här framstår som ett dilemma och en utmaning för forskare som använder etnografiska ansatser i sina studier.

Det gjordes alltså ingen etikprövning för projektet, däremot var jag noga med att följa vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017), vilka inte minst handlar om informations-, samtyckes- och nyttjandekravet, att deltagarnas pseudonymiseras samt att de erbjuds möjligheter att dra sig ur projektet om de så önskar. Dessutom ska data lagras på ett skyddat vis. Dessa aspekter beskrivs och diskuteras nedan.

4.6.2 Information och samtycke

Det krävs särskilda arrangemang för att nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund ska kunna informeras om och lämna skriftligt samtycke till att delta i en studie. Det nya språket, jämte ovana vid akademiska arbetsätt, kan begränsa förståelsen för vad det kan innebära att tacka ja till medverkan och vad resultaten ska användas till. Jag fick därför ta hjälp av studiehandledarna (i farsi och somaliska) för att inhämta informerat samtycke av eleverna. Först fick den somaliska studiehandledaren berätta för eleverna vem jag var och varför jag var

där. Elevernas kroppsspråk och muntliga godkännande på svenska och somaliska till Mohamed, gav mig ett första intryck av att de var positiva till medverkan, och att det inte var någon stor sak för dem. Jag fick då insistera på att processen med att lämna samtycke skulle fortsätta. Mohammed fick ta hem de skriftliga samtyckesdokumenten (se Bilaga 1) för att kunna sätta sig in i dessa innan han nästa dag i skolan under närmare en timme översatte allt muntligen, förklarade för eleverna och slutligen lät dem underteckna dokumenten. Dokumenten som beskrev projektet var skrivna på svenska, eftersom ingen av eleverna bedömdes kunna läsa längre texter på modersmålet somaliska och inte heller skulle kunna läsa förenklad skriven svenska om dessa komplicerade frågor. Däremot kunde Mohammed på det viset läsa den mer avancerade informationen om syftet med studien, vad data och resultatet skulle användas till och om anonymisering och frivilligt deltagande, för att försöka förmedla den till eleverna. Samma förfarande användes för eleven från Afghanistan, med hjälp av den farsitalande studiehandledaren och jag informerade själv eleven från Gambia på engelska, som han talade och förstod väl.

Tillvägagångssättet för att informera eleverna och skaffa informerat samtycke var inte optimalt. Det skulle ha varit bättre om eleverna själva kunnat läsa informationen, eller om jag haft möjlighet att förklara för dem individuellt, med en tolk, för att säkerställa att de förstod den muntliga informationen. Inget av detta var dock möjligt att genomföra med den tid jag hade till mitt förfogande. Istället lät jag det informerade samtycket utgöra en längre process (jfr Rogers et al. 2016) genom att vid upprepade tillfällen påminna eleverna om att jag ”skrev en bok om dem”, visa upp min inspelningsutrustning och före varje individuell inspelning och intervju förklara att de inte behövde svara på mina frågor.

Även om eleverna formellt samtyckte till att delta i studien fanns en oundviklig obalans i maktförhållandet mellan eleverna som måste komma till skolan, och mig som kom från universitet för att bedriva forskning under deras lektioner. Dessutom behövde jag beakta att eleverna kan ha godtagit min närvaro för att de ville vara artiga och till lags eller inte vågade säga ifrån, eftersom de inte kunde bedöma konsekvenserna av att göra det (jfr Islam & Banda 2011).

Jag försökte därför så gott jag kunde att skapa en avslappnad relation till eleverna för att de skulle känna sig trygga och för att de skulle våga säga ifrån om de inte ville delta i studien. De tycktes dock inte störas nämnvärt av min närvaro i klassrummet utan tvärtom uppskatta lite extra hjälp av mig ibland, liksom våra enskilda samtal. Om jag varit borta från lektionerna en längre period visade flera elever extra uppskattning när jag kom tillbaka och läraren intygade också att de frågat efter mig när jag inte varit där, vilket jag tolkade som ett tecken på deras godkännande. Däremot valde jag, som nämnts, att

inte följa med eleverna på fritiden utanför skolan. Därmed kan jag också ha gått miste om data som rör deras multimodala och flerspråkiga litteracitetspraktiker på fritiden eller andra resurser som de använde för att navigera och kommunicera i en ny livssituation. Även om jag hade kunnat följa eleverna på fritiden skulle de språkliga barriärerna ha förhindrat min förståelse av interaktionerna. Jag skulle då ha varit tvungen att anlita en tolk som kunde följa med oss hela tiden. Det var också av samma skäl svårt för mig att engagera eleverna i forskningsprocessen, vilket är eftersträvansvärt i etnografisk forskning (Martin-Jones & Jones 2017), eftersom jag bara i begränsad utsträckning kunde tala direkt med vissa dem. Även om jag försökte att förklara mitt syfte och metoder för eleverna begränsades deras förståelse och möjligheter att delta i processen av att vi inte hade ett gemensamt språk. De kan också ha haft svårt att förstå vad forskning kan innebära överlag. Jag har därför fått göra en noggrann avvägning av nyttan med studien mot risken att eleverna på något vis skulle komma till skada av den (Etikprövningsnämnden 2021), vilken jag alltså inte bedömde som stor. Ett sätt att underlätta för de här processerna i framtiden kan, som redan nämnts, vara att engagera sig i ett flerspråkigt forskningsteam med kunskaper om de språk som förekommer i den undersökta kontexten (Creese & Blackledge 2015).

4.6.3 Anonymitet, konfidentialitet och lagring av data

Deltagarna i studien är pseudonymiserade och jag skriver inte på vilken skola undersökningen genomfördes. Icke desto mindre vore det naivt att tro att det fullständigt går att hemlighålla all information som rör etnografiska fältstudier. Jag har som forskare under ett läsår rört mig inom en skolmiljö och träffat många olika elever och personalkategorier. Den personal som arbetar på skolan kan lätt räkna ut vilken lärare jag följde och vissa av dem kanske också kände till eleverna i den aktuella gruppen. Jag har därför varit noga med att inte skriva något som skulle kunna skada eller vara känsligt för någon elev, särskilt i de fall då det handlar om elever som kommit ensamma, eller i par, från ett land och därför lättare kan bli igenkända. Det ska också poängteras att den grupp som beskrivs i den här avhandlingen inte längre finns. Efter läsåret då fältstudierna genomfördes upplöstes gruppen och de flesta eleverna lämnade skolan. Det vore alltså mycket svårt för utomstående att i efterhand lista ut vilka elever det rörde sig om i verkligheten.

Elevernas underskrivna samtyckesblanketter förvaras i institutionens kassaskåp. Mina anteckningsböcker med data i form av fältanteckningar, är inlåsta i en skrivbordslåda medan de renskrivna fältanteckningarna sparats på min lösenordskyddade dator. Ljudinspelningarna av interaktioner i klassrummet

och intervjuer med eleverna har också sparats i filer på datorn och på en extern hårddisk, som även den är inlåst.

4.6.4 Leaving the field

Efter läsåret 2017/2018 lämnade jag fältet. Det blev en naturlig avslutning på observationsperioden eftersom eleverna då gick på sommarlov och elevgruppen upplöstes för gott. När höstterminen började igen fick Elisabeth en ny elevgrupp. De gamla eleverna fortsatte till andra språkin introduktionsutbildningar på andra skolor, eller till sfi i de fall de hunnit fylla 20 år. Några av eleverna lämnade landet under påföljande år. Jag träffade Maram igen vid ett tillfälle, och har kontakt med några av de andra eleverna, inte minst Hamid, via WhatsApp. Likväl blev det alltså ett naturligt avsked från dem och det visade sig svårt att hålla kontakten med eleverna utan ett gemensamt utvecklat språk. Däremot träffade jag läraren vid ett flertal tillfällen efter att observationerna avslutats, inte sällan över en lunch, och besökte också hennes nya grupp på skolan. Vid de tillfällena fick jag möjlighet att be henne om förtydliganden när det gällde praktiker eller händelser som väckt frågor under genomgången av data. Läraren har också fått ta del av avhandlingens artiklar, både före och efter publicering.

I nästa kapitel presenteras och diskuteras resultatet av studien, vars genomförande har beskrivits ovan.

5. Resultat

I den här avhandlingen är en av utgångspunkterna att nyanlända ungdomar med begränsade tidigare erfarenheter av formell skolgång har att lära sig reglerna för ett spel när de börjar i skolan i Sverige. Det handlar om att lära sig normerna bakom det språkspel (Säljö 2000) som skriftspråkligheten innebär, och att lära sig hur olika texter utformas och fungerar, men också om att lära sig de regler och praktiker som styr skolan. Dessa nyanlända ungdomar är dock en grupp med så pass speciella behov att skolans normer och praktiker delvis anpassas efter dem. De skiljer sig både från jämnåriga elever med tidigare erfarenheter av formell skolgång och från barn som börjar i skolan och lär sig att läsa och skriva, liksom från vuxna andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet. Men denna grupp är också sammansatt av olika individer, olika ungdomar med egna specifika identiteter, drivkrafter och viljor att investera i undervisning och föreställda gemenskaper (Norton 2013). Med andra ord finns det även individuella dimensioner som kallar på uppmärksamhet i den här undersökningen.

Resultatkapitlet inleds med en beskrivning av den kontext i vilken artiklarna skrevs, följt av en sammanfattning av respektive delstudie. Därefter diskuteras artiklarnas resultat i relation till de fyra forskningsfrågorna. Gees (2005) ramverk för SSS, och andra teoretiska perspektiv som beskrivits i teoriavsnittet, används för att tematisera och diskutera resultatet. Resultatet som illustreras ibland även av exempel som inte fick plats i respektive artiklar, men kan styrka mina analyser.

5.1 Kontext för och referat av de fyra artiklarna

I följande avsnitt sammanfattas resultatet av avhandlingens delstudier, som presenteras i fyra artiklar. Dessa delstudier undersöker de dimensioner av den aktuella kontexten, som framstod som de mest intressanta under fältstudierna. Som beskrivits i metodavsnittet var studiens fokus inte helt fastlagt från början, men med tiden framträdde dock olika mönster, vilka undersöktes vidare i det empiriska materialet. Utvecklingen av tematiken i artiklarna beskrivs närmare i avsnitt 4.4.1.

Artikel 1 skrevs under tiden på fältet och skickades in till tidskriften *Language and education* i augusti 2018. Efter några månaders observation hade jag nämligen noterat några praktiker i undervisningen som tycktes underlätta elevernas skriftspråkstillsättning. Hornbergers (2003) *the Continua of Biliteracy* verkade passa för att undersöka hur eleverna erbjöds tillgång till undervisningen genom dessa praktiker. Delstudien publicerades sedan i januari 2020.

Artikel 2 påbörjades under slutet av fältstudierna, då jag observerat att en viktig del av undervisningen utgjordes av lärarens och elevernas förhandlingar om normer av olika slag, i det här fallet om heteronormativitet. Jag fokuserade då på en aspekt av litteracitet som hade beskrivits i Artikel 1, nämligen innehållet i undervisningen. Diskussionerna på detta tema utgjorde ett karaktäristiskt exempel på hur interaktioner om normer kunde gå till, vilket eleverna också uttryckte sig om i intervjuerna. Delstudien undersöker hur eleverna erbjöds tillgång till, och även deltog i undervisningen, och diskuterar deras rörelseutrymme i förhållande till detta deltagande. Artikeln publicerades i *Nordand* i december 2019.

Artikel 3 skrevs efter att fältstudierna avslutats. I likhet med Artikel 1 undersöker den ett övergripande mönster i undervisningen och handlar om hur eleverna erbjuds tillgång till typiska skolpraktiker, och hur de väljer att delta i dem, eller avstå från att göra det. Den här delstudien handlar dock mer om att lära sig spelregler för att gå i skolan, vilket framträder som ett villkor för att i skolan utveckla språk och litteracitet. Artikeln skickades in till en tidskrift i maj 2020 och är under granskning.

Artikel 4 skrevs sist. Den fokuserar på tre av eleverna och deras deltagande i skolans skrivpraktiker. Förutom elevernas deltagande undersöks också erbjudandet om tillgång till undervisningen. Artikeln publicerades i februari 2021 i ett specialnummer om unga och vuxna andrapraxisinlärare med kort skolbakgrund i *Journal of Second Language Writing*.

5.1.1 Artikel 1: Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents

Den första delstudien (Winlund 2020) visar hur lärande bland elever med kort skolbakgrund kan avmystifieras och ett bristperspektiv undvikas genom att använda en analytisk modell över flerspråkig litteracitet – the Continua of Biliteracy (Hornberger 2003). Modellen bidrar med att visa hur olika litteracitetspraktiker samspelar och bereds olika mycket plats i olika kontexter. Inte minst kan den tydliggöra vilka litteracitetspraktiker som traditionellt sett har premierats i majoritetssamhället. I den här delstudien kunde modellen fånga den komplexitet som utmärkte den aktuella undervisningssituationen, även om bara två av modellens fyra dimensioner användes i analysen: innehållet i litteracitetsundervisningen och elevernas individuella litteracitetsutveckling. De litteracitetspraktiker som eleverna deltog i analyserades utifrån de sex skalor som ingår i dessa två dimensioner. Analysen visade hur elevernas flerspråkiga litteracitet kunde beskrivas med hjälp av skalorna, och hur majoritetssamhällets erbjudna skolpraktiker kunde erbjudas, med utgångspunkt i elevernas resurser. Exempelvis började undervisningsmoment ofta muntligt, ibland på elevernas L1, och byggde på ämnen som eleverna var förtrogna med, för att därefter röra sig mot höger på skalorna mot ett mer dekontextualiserat och skolrelaterat skriftspråk på elevernas L2. Delstudien lyfte också fram betydelsen av relationen till läraren, präglad av ömsesidig omtanke och respekt, men också av lärarens högt ställda krav, för att rörelsen på skalorna skulle komma till stånd. Dimensionen som gällde de mänskliga relationerna saknas dock i the Continua of Biliteracy, liksom en tydlig inkludering av multimodal litteracitet, vilket också diskuteras.

5.1.2 Artikel 2: ”Man kan tänka men inte säga”. Förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar

Den andra delstudien (Winlund 2019) fokuserar på litteracitetsinnehållet när det gäller undervisningen om normer. De diskussioner som analyseras i artikeln rör framför allt familjebildning och heteronormativitet, i samband med undervisningen om sex och samlevnad. Delstudien visar hur läraren kunde påverka innehållet i språkundervisningen genom att tillföra perspektiv som inte nödvändigtvis framgick av läroböckerna, men vilka hon bedömde var nödvändiga för att eleverna skulle kunna navigera i samhället. Till exempel

förklarade hon att familjer kan se olika ut, genom att visa bilder på och lära ut ordförråd som betecknar par som ingår i samkönade relationer. Delstudien visar också hur läraren, genom en ifrågasättande pedagogik, kunde lyfta fram olika synsätt. Eleverna kunde genom denna språk- och litteracitetsundervisning få möjlighet att lära sig det Gee (2015) kallar sekundära Diskurser (med stort D) (Gee 2015a:171), det vill säga sätt att tala och föra sig inom samhällets olika institutioner, vilka kan skilja sig från de primära Diskurser som eleverna socialiserats in i under uppväxten. Eleverna fick då också jämföra och ifrågasätta olika perspektiv. Delstudien visar därmed hur eleverna fick en möjlighet att göra sig hörda genom språk- och litteracitetsundervisningen, samtidigt som det fanns en risk för att deras röster och perspektiv skulle tystas ned.

5.1.3 Artikel 3: Decoding the rules of schooling – instruction of recently immigrated adolescents with emergent literacy in a language introductory school in Sweden

I den tredje delstudien (under granskning) fokuseras det Gee (2005) kallar *den externa grammatiken*, det vill säga de förhållningssätt, värderingar och beteenden som premieras i skolkontexten. Delstudien visar hur den externa grammatiken blir en del av det innehåll som eleverna undervisas om. Det gäller förhållningssätt till: 1) tid och rum, 2) skriftspråkliga artefakter och 3) relationer i skolkontexten. Resultatet av analysen visar hur vissa av dessa skolpraktiker kan ge eleverna möjlighet att utveckla språk och litteracitet, till exempel genom att de starkt uppmuntras att närvara på lektiorna, att hantera och spara skriftligt material, både analogt och digitalt och att lära sig att samarbeta med olika klasskamrater. Andra regler tycktes framför allt förbereda dem för fortsatt skolgång, till exempel genom att de fick lära sig att förhålla sig till läraren som en auktoritet. Samtidigt var just denna typ av regler förhandlingsbara. Läraren var inte bara en auktoritet utan också en vänlig vuxen som visade omtanke om eleverna. Den interpersonella kontakten framstod som särskilt viktig för dessa elevers skriftspråkstillägnande och skolgång, vilket också framgår av delstudien i Artikel 1.

5.1.4 Artikel 4: Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden

I den fjärde delstudien (Winlund 2021) undersöks tre elevers olika sätt att delta i skolans skrivpraktiker. I delstudien analyseras hur dessa elever deltog i undervisningens skrivande, i relation till *The four literacy resources model* (Luke & Freebody 1999). Modellen visar hur olika praktikfamiljer, eller resurser, för olika individer kan samspela och stödja litteracitetsutvecklingen: avkodning, textdeltagande, textanvändning samt analytiska och kritiska praktiker. Liksom the Continuum of Biliteracy (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000) kan denna modell visa på komplexiteten i litteraciteten. Dessa två ramverk kompletterar varandra eftersom de lyfter fram olika aspekter av litteraciteten: Hornberger och Skilton-Sylvester betonar minoritetsgruppens litteracitet i en majoritetskontext och Luke och Freebody fokuserar individens hantering av olika litteracitetspraktiker.

Studien visar hur en av deltagarna, Maram, helst tycktes delta i skrivpraktiker som är typiska för skollitteraciteten, inte minst avkodningspraktiker i samband med diktamen. Zubeyr tycktes däremot kunna dra nytta av sina språkliga och sociala resurser i textdeltagande, textanvändning samt kritiska och analytiska praktiker, men hade svårigheter att delta i andra skrivpraktiker, inte minst när det gällde avkodning. Den tredje deltagaren, Hamid, ville utvecklas snabbt för att gå vidare i skolsystemet och försökte också förhandla om innehållet i undervisningen. Han deltog i alla dessa fyra litteracitetspraktiker. Studien visar således hur eleverna använde olika litteracitetsresurser, vilket också lyfter fram heterogeniteten i elevgruppen och hur de olika praktikfamiljerna i modellen i sin tur stödjer varandra.

5.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras de resultat som framkommit i delstudiernas fyra artiklar. Jag gör då ett försök att syntetisera dessa resultat genom att visa hur de knyter an till varandra och hur de, ställda mot varandra, kan ge en övergripande bild av studiens resultat. Gees teorier (2003, 2005) om det semiotiska sociala rummet – SSS (se avsnitt 3.2) användes explicit för analysen i Artikel 3. Teorin har även valts som övergripande ramverk (se avsnitt 4.4.1) för att diskutera undervisningens komponenter och vilken rörelsefrihet som framträder både för lärare och elever i just den här undervisningskontexten.

Innehållet i SSS skapas av *generatorer* som genererar innehållet, det semiotiska systemet i klassrummet. Detta system har en intern och en extern grammatik. Den *interna* grammatiken representerar utformningen och hanteringen av det innehåll som eleverna ska förstå och lära sig. Den *externa* grammatiken representerar å sin sida förhållningssätt och attityder till detta innehåll. Den externa grammatiken handlar också om hur personer beter sig eller interagerar i förhållande till den interna grammatiken. Dessutom finns det *portaler* som kan ge tillgång till ett visst SSS. Dessa komponenter diskuteras i följande avsnitt i förhållande till den undersökta skolkontexten.

Gees (2005) ramverk användes som nämnts bara explicit som teori i Artikel 3, men kunde i efterhand rama in artiklarnas delstudier, vilka fokuserar på olika perspektiv i kontexten, för att visa hur deras resultat hör ihop. På så vis tydliggörs hur innehållet i undervisningen genererades, hur eleverna fick tillgång till det och hur de deltog i skolpraktikerna. Ramverket bidrar också till att lyfta fram de interpersonella relationernas betydelse i skolkontexten, och även hur innehållet kunde påverkas av deltagarna själva. Jag försöker på så vis fokusera några dimensioner som framstår som viktiga för att kunna svara på avhandlingens forskningsfrågor (se avsnitt 1.3). Den första forskningsfrågan gäller hur eleverna erbjuds tillgång till de litteracitetspraktiker och förhållningssätt som krävs för ett aktivt och självständigt deltagande i skolan. Denna fråga har undersökts i samtliga artiklar. Man kan säga att jag på denna punkt försöker undersöka hur eleverna får möjlighet att lära sig de spelregler som styr både skriftspråkighet och skolgång överlag, både den interna och den externa grammatiken. Jag diskuterar därför vilka generatorer (se avsnitt 5.2.1) som genererar den interna och den externa grammatiken i undervisningen och vad denna interna (se avsnitt 5.2.2.) och externa (se avsnitt 5.2.3) grammatik består av. Jag diskuterar vilka relationer, värderingar och beteenden som utgör den externa grammatiken och hur den kan ge eleverna tillgång till den interna grammatiken. Dessutom diskuteras vilka portaler som tillgängliggör innehållet i SSS (se avsnitt 5.2.4).

Den andra forskningsfrågan gäller hur eleverna deltar i de interaktioner och aktiviteter som erbjuds i skolkontexten, vilket särskilt undersöks i Artikel 2, 3 och 4. Forskningsfrågan handlar om huruvida eleverna väljer att delta i undervisningens praktiker, både när det gäller den premierade skriftspråkigheten i den här skolkontexten och de regler som styr skolgången i stort. Jag diskuterar därför elevernas aktörskap och investeringar (Norton 2013) i förhållande till den interna och externa grammatiken (se avsnitt 5.2.5), både när det gäller hela gruppen och de fokuserade individerna i Artikel 4 (se avsnitt 5.2.5.2). Dessutom diskuteras hur läraren genom sin undervisning inte bara fungerar som portal, utan också som grindvakt för SSS (se avsnitt 5.2.4.6), vilket också kan relateras till elevernas aktörskap.

Den tredje forskningsfrågan handlar just om hur relationen mellan eleverna och andra personer i skolkontexten manifesteras och undersöks i samtliga delstudier. Jag diskuterar i avsnitten 5.2.3.3 och 5.2.4 hur relationen ser ut mellan personerna i det speciella spel som pågår här och vilken roll dessa relationer spelar för elevernas aktörskap och tillgång till skolans praktiker.

Den fjärde och sista forskningsfrågan representerar en övergripande fråga vilken undersöks i samtliga artiklar. Den gäller hur skolkontextens regler och förhållningssätt relaterar till de litteracitetspraktiker som erbjuds. Jag diskuterar i avsnitt 5.2.3 hur den externa grammatiken förhåller sig till den interna grammatiken, alltså hur spelets regler förhåller sig till själva spelinnehållet, och om portalerna också kan vara generatorer. Det är viktigt att reda ut de här sambanden för att förstå på vilket sätt innehållet i undervisningen kan påverkas och förändras och av vem (Gee 2005:223). Kan exempelvis olika regler, normer och beteenden i den aktuella undervisningskontexten påverka undervisningens innehåll? Kan den portal som ger eleverna tillgång till undervisningen också generera ett nytt innehåll? Analysen kan tydliggöra vad som utmärker undervisningen i just den här kontexten med denna elevkategori och visa vem som bestämmer över innehållet, hur eleverna får tillgång till det och huruvida det är förhandlingsbart.

De inledande avsnitten, vilka handlar om generatorer och den interna grammatiken, beskriver undervisningens beståndsdelar, det vill säga *vad* eleverna ska lära sig. Dessa delar riskerar att bli något deskriptiva, men krävs för att förstå det som är fokus för undersökningen, nämligen *hur* eleverna erbjuds tillgång till och deltar i praktikerna, och vad relationer och normer spelar för roll i den processen. Kapitlet avslutas med en diskussion om den här undervisningskontexten i relation till det *affinity space* som Gee (2003, 2005) lyfter fram som idealsituation för lärande. I samband med den frågan diskuteras valet av ramverk för att göra syntesen av de fyra delstudiernas resultat.

5.2.1 Generatorer i undervisningen

Undervisningens generatorer genererar innehållet, det vill säga att de skapar en intern och extern grammatik som eleverna erbjuds att ta del av och interagera med (Gee 2005:221). Gee föreslår, med exempel från undervisningen i naturvetenskap, att läroboken, läraren eller laborationer kan generera undervisningens innehåll. En av generatorerna, till exempel läroboken, kan i så fall utgöra den huvudsakliga eller ursprungliga generatoren – ”the core or original generator” (Gee 2005:221), vars roll och status dock kan komma att förändras med tiden. I följande avsnitt diskuteras vad som i delstudierna framstod som generatorer för det aktuella SSS och alltså utgjorde källan till det semio-

tiska innehåll som eleverna erbjöds tillgång till. En del av innehållet i det här klassrummet, liksom i många andra klassrum, genererades av läroboken. Till skillnad från många elever med tidigare skolbakgrund, tycktes dessa elever ofta behöva lärarens eller studiehandledarnas hjälp för att förstå hur de skulle förhålla sig till lärobokens texter. Gruppen gjorde också många studiebesök eller andra utflykter. Innehållet genererades överhuvudtaget i hög grad av läraren och studiehandledaren, men i mindre utsträckning av eleverna själva. Respektive generator exemplifieras och diskuteras i följande avsnitt

5.2.1.1 Läromedlens roll och funktion

I både Artikel 1 och 2 framgår det att läroboken *Framåt A: Elevbok 2* (Mörling 2014) spelar en viss roll som generator för innehållet i elevernas språk- och litteracitetsundervisning. Däremot framgår det inte av någon av studierna att läroboken fungerar som generator i sig själv. Eleverna tycktes alltså inte ha möjlighet att läsa självständigt i boken utan måste ha hjälp av läraren för att avancera i texten. I Artikel 1 visas hur innehållet först behövde presenteras muntligt och bearbetas multimodalt, för att eleverna skulle kunna ta del av det och så småningom använda innehållet för egen muntlig och skriftlig produktion. Läraren använde lärobokens teman för att strukturera undervisningen, vilka kan beskrivas som typiska för grundläggande språkundervisning, såsom texter om familje- och arbetsliv eller att gå till doktorn. Eleverna fick lära känna de olika karaktärer som kan följas genom textboken och talade ibland om personerna i boken som om de vore riktiga personer. Några elever hade lärt sig familjebanden, liksom detaljer om dessa fiktiva individers bakgrunder utantill, vilket exemplifieras i Artikel 4. Exempelen tyder på att innehållet kunde betraktas som viktigt för dessa elever. Ytterligare exempel på det, visas i utdrag från fältanteckningar:

Exempel 1.

De använder nu sin kunskap om att Åsa är gift med Jan etc. för att svara på frågorna [i läroboken], först därefter får de se orden [i svaren]. [Läraren] måste tydliggöra att det inte är dem [eleverna] de frågar, utan Jan och Åsa. (Fältanteckningar 2017-09-29)

I Exempel 1 visas hur läraren förklarade för eleverna att frågorna som ställs i boken, exempelvis ”Vad heter din fru?” inte är autentiska frågor riktade till eleverna. Istället är detta frågor som ställs till de fiktiva personerna i läroboken, vilka dock alltså måste besvaras skriftligt av eleverna. Den typen av

förklaringar noterades ofta i det här klassrummet. Att använda en lärobok i undervisningen kan förefalla naturligt och närmast trivialt i en vanlig gymnasieklass, inte minst inom språkundervisning. De flesta elever med tidigare skolbakgrund inser nog att lärobokens text ska erbjuda övningar för att utveckla språk och ämneskunskaper, genom en pedagogiskt lämplig utformning. Den här förståelsen behöver dock inte vara given för en person som inte tidigare har gått i skolan och som inte har ett utvecklat skriftspråk. Det som kan framstå som en konkret övning om ett vardagligt innehåll behöver därmed inte vara det för en person som inte är van vid att förhålla sig till läromedelstexter. I själva verket kan det krävas explicit undervisning om, och övning, för att förstå att innehållet i boken inte nödvändigtvis är sant, eller kan knytas till en reell verklighet (jfr Kurvers et al. 2009). Istället innebär de skriftspråkliga praktiker som det är frågan om här att delta i en sorts språkspel (Säljö 2000:207f.), vars spelregler medför att svaren på frågorna bara kan sökas i den isolerade texten – inte i verkligheten. Att förstå ett dekontextualiserat innehåll är en viktig del av läs- och skrivutvecklingen (Liberg 2006) och behövs för att kunna ta del av skolans texter. Läraren kan visserligen hjälpa eleverna att nå innehållet i texten genom att göra det konkret: att tala om det, visa bilder och knyta an till elevernas erfarenheter. Likväl måste eleverna alltså också lära sig de skriftspråkliga praktiker som innebär att svaren på frågorna är textbaserade och inte nödvändigtvis behöver vara sanna (Luria 1976; Scribner & Cole 1981; Ong 1991; Kurvers et al. 2006).

Å ena sidan kunde elevernas möjligheter att sätta sig in i de fiktiva personernas liv underlätta för dem att beskriva situationer och relationer på svenska. Å andra sidan tycktes det alltså innebära en utmaning för dem att skilja mellan en konkret och verklig kommunikativ situation och denna abstrakta övning i läroboken, vilken i sin tur imiterade en verklig situation. De behövde få explicit undervisning om dessa skriftspråkliga praktiker, eller språkspel, vilket exempelvis innebär att acceptera premisser och att lära sig att tala om något man inte känner till på riktigt, som om det vore bekant och sanningsenligt. Enligt Gee (1989) behöver de lära sig de här Diskurserna för att kunna kontrollera dem. Dessa praktiker befinner sig till höger på Hornbergers (2003) the Continuum of Biliteracy och representerar litteracitetspraktiker med hög status i samhället, som innebär att förstå skriven text med ett dekontextualiserat innehåll.

Läroboken fungerade därmed inte alltid automatiskt som generator utan läraren spelade i den här kontexten en extra viktig roll för elevernas möte med textboken, vilket beskrivs vidare i nästa avsnitt. Läroboken kompletterades även med digitala övningar, vilka eleverna arbetade med på datorn, mer eller mindre självständigt, eller som läraren tog upp på projektorn och visade för alla och behandlade i helgrupp. Innehållet i undervisningen genererades också genom filmer, musik, bilder och texter på enstaka papperskopior eller i häften

producerade av läraren. Eleverna lärde sig på så vis ett åldersadekvat innehåll trots att de behövde vara på grundläggande och lättläst svenska. I dessa häften kunde eleverna också använda sina förstaspråk för att skapa ordlistor och på så vis bättre förstå innehållet, vilket exemplifieras i Artikel 1. Ibland diskuterade gruppen dagsaktuella nyheter från TV eller radio, vilket möjliggjordes med studiehandledarnas stöd.

5.2.1.2 Läraren, studiehandledaren och andra personer som generatorer

Läraren behövde alltså visa eleverna hur innehållet i läromedel skulle tolkas och hanteras. Hon tillförde också ofta perspektiv till undervisningen som inte framgick av läroböckerna, men ibland behövdes för att anpassa olika textinnehåll till åldersgruppen. Som ett trivialt, men representativt, exempel inkluderades inte underkläder i lärobokens genomgång av klädesplagg. Läraren fick därför skriva upp dessa ord på tavlan och eleverna öva in dem genom interaktiva övningar, vilket framgår av mina fältanteckningar (2018-01-25). Läraren verkade veta vad eleverna behövde för att få ett brett och användbart ordförråd. På samma vis visas i Artikel 2 hur hon kompletterade bilden av familjen, som ofta representerades genom heterosexuella konstellationer eller ensamstående föräldrar, genom att lägga till bilder på andra typer av familjer. Hon eftersträvade då att visa exempel på samkönade relationer och att överhuvudtaget visa eleverna att människor kan leva på olika sätt. På så vis kunde hennes inkluderande och ifrågasättande pedagogik (Nelson 2002) fungera som en generator, vilken bidrar till ett nytt innehåll i undervisningen.

Läraren och studiehandledarna genererade alltså ofta innehållet i SSS, både den interna och externa grammatiken. Lärarens aktiva och multimodala undervisningssätt, som undersöks i Artikel 1, gjorde att hon framstod som *the original generator* (Gee 2005:221), inte minst eftersom hon genomgående behövde anpassa innehållet i läroböckerna för att underlätta för elevernas förståelse. Studiehandledaren Mohammed undervisade ibland på egen hand och spelade överhuvudtaget en viktig roll för att eleverna skulle förstå aktiviteterna i klassrummet. Han och de andra studiehandledarna var dock bara schema-lagda på två timmar i veckan i den här gruppen, vilket läraren menade var alldeles för lite. Hon påpekade att de skulle ha behövt vara med dem hela tiden, eftersom eleverna hade så lite tidigare skolerfarenhet och så stora behov av stöttning.

Även tillfälliga besökare, personer utifrån eller annan personal, kunde generera ett innehåll genom att bidra med språkexempel, vilka på så vis inte bara presenterades av läroboken eller läraren. Besöken var välkomna eftersom de

erbjöd tillfällen att släppa in omvärlden i klassrummet (jfr Baynham 2006). Dessutom gav de eleverna en möjlighet att delta i naturliga språksituationer, vilket exempelvis Gee (1989) menar behövs för att tillägna sig ett andraspråk. Eftersom gruppen inte ofta träffade svensktalande elever, blev det annars lärarens ansvar att se till att eleverna fick muntlig input på svenska, vilket hon också eftersträvade. Också elever från andra klasser kunde indirekt generera innehållet i undervisningen. Exempelvis framhöll läraren i Artikel 3 andra elevgrupper, med längre utbildningsbakgrund och vana vid skolans praktiker, som exempel på "hur man gör" när man går i skolan. Dessa elever kunde därmed generera den externa grammatiken, genom att visa hur man "spelar spelet" i skolan, men även visa exempel på hur texter kan utformas – den interna grammatiken. Exempelvis visas i Artikel 1 och 4 hur texter skrivna av tidigare elever kunde tjäna som modelltexter för de elever som nu lärde sig att läsa och skriva.

5.2.1.3 Studiebesök och gemensamma upplevelser

I Artikel 1 och 4 visas att gruppen ofta lämnade klassrummet för att komma ut och möta andra delar av verkligheten, på utflykter, studiebesök, teater- eller filmvisning. Vid dessa tillfällen träffade eleverna andra personer än skolpersonalen och fick nya erfarenheter, vilket genererade ett nytt innehåll och gjorde att de lärde sig nya begrepp, vilka senare kunde användas i deras egen språkliga produktion. Läraren hjälpte dem att sätta ord på nya objekt eller besökta platser. Alla utflykter följdes upp i undervisningen genom att eleverna fick skriva texter till bilder, som de själva tagit med skolans Ipad och som läraren gjorde ett urval av och skrev ut. De nya orden förekom sedan ofta i diktamen eller skrivövningar i grupp, vilket beskrivs i Artikel 4. De senare innebar att eleverna med utgångspunkt i en gemensam upplevelse, exempelvis ett studiebesök eller filmvisning, fick föreslå meningar eller ord för läraren, som skrev dem på tavlan (jfr Pettit 2018 i avsnitt 2.2.31). Eftersom många av eleverna hade ett begränsat svenskt ordförråd var det ofta de som hade ett muntligt flyt, och inte sällan läraren själv, som föreslog vilka meningar gruppen skulle skriva, medan andra elever kunde invända mot enstaka ordval eller andra detaljer i texten. Elevernas egna berättelser utgjorde därmed ett innehåll för undervisningen (jfr Franker 2016; Pettit 2018), vilket skapade en brygga mellan elevernas upplevelser och textarbetet i klassrummet – mellan det konkreta och det abstrakta (Mörling 2007; DeCapua et al. 2009). Elevernas upplevelser låg således till grund för metalingvistiska diskussioner och analytiska och kritiska praktiker (Luke & Freebody 1999) som kunde röra förhållandet mellan språkets form och innehåll.

Sammanfattningsvis fanns det flera generatorer för det här SSS, men den

viktigaste föreföll vara läraren som genererade ett eget innehåll och även förklarade och tydliggjorde annan input. Eleverna hade själva små möjligheter att tillföra perspektiv, framför allt på grund av deras begränsade svenska men också för att det fanns ett bestämt innehåll, vilket skulle hinnas med under året. Även om läraren hade ett tydligt resursperspektiv (se avsnitt 5.2.4.1) och utgick från elevernas intressen och erfarenheter i undervisningen, spelade eleverna därför själva en mindre roll som generatorer för innehållet. Det tycktes alltså finnas ett begränsat utrymme för eleverna att förhandla om innehållet i undervisningen, särskilt i början av året. Deras inflytande verkade dock öka efter hand (Fältanteckningar 2018-02-22).

Undervisningen måste, som nämnts, också anpassas både för att eleverna skulle förstå skriftspråkets grundläggande principer och kunna använda de skriftspråkspraktiker och genrer som behövs för att gå vidare i skolsystemet. På så vis skiljer sig den här undervisningen delvis från den som organiseras för skolvana ungdomar. Förutsättningarna för den här undervisningen kan också skilja sig från den som vänder sig till vuxna andraspråksinlärare som arbetar med sin grundläggande litteracitet (jfr Baynham 2006; Warriner 2007), i de fall undervisningen särskilt inriktas mot deras vardags- och yrkesliv. Den här frågan diskuteras närmare i nästa avsnitt. Det handlar om det innehåll som ska förmedlas genom undervisningen.

5.2.2 Den interna grammatiken i SSS

Den interna grammatiken representerar utformningen och hanteringen av innehållet i SSS (Gee 2005:22), alltså det teckensystem som är aktuellt i den här kontexten och eleverna ska ta del av, förstå och använda. Undervisningen erbjöd både tillgång till ett ämnesinnehåll och möjligheter att utveckla olika sorters färdigheter. Eleverna skulle både lära sig svenska, utveckla grundläggande litteracitet och lära sig om skolämnen som samhälls- och naturorienterande ämnen. Även om olika skolämnen hade olika positioner i schemat verkade det inte finnas några skarpa gränser mellan dem. Visserligen fokuserades ibland samhällsorientering och ibland snarare språkliga strukturer, som under grammatikdiskussionerna, men ofta bedrevs undervisningen i språk och andra skolämnen parallellt. Eleverna skulle både *lära* sig svenska och lära sig läsa och skriva samt lära sig om olika ämnen *på* svenska. Dessutom undervisades de om generella skolpraktiker, exempelvis hur datorer ska hanteras eller hur man betar sig mot andra i skolan, vilket fokuseras i Artikel 3 och snarare är exempel på den externa grammatiken.

Det fanns alltså många aspekter att beakta i undervisningen, vilket också påverkade undervisningens utformning. Detta faktum gör det svårare att ana-

lytiskt skilja Gees (2005) interna grammatik från den externa, än det till exempel skulle vara i ett historie- eller fysikklassrum, där det kanske framför allt är fokus på att lära sig förstå och hantera ett ämnesinnehåll. Visserligen finns även i den kontexten ett färdighetsmål; att lära sig att agera som en historiker eller fysiker genom att använda ett ämnesspecifikt språk (Hajer 2014) och de praktiker som karaktäriserar yrket. I ämnena svenska eller svenska som andraspråk finns dock inte denna tydliga roll att inta, förutom att eleverna förväntas utvecklas till personer som kan tala, förstå, läsa och skriva på svenska, och i det här fallet helst också agera som vilka svenska elever som helst. Och det är också därför undervisningen av den här elevkategorin är så komplex, vilket analysen av den interna och externa grammatiken kan belysa. Jag betraktar i den här analysen texter i vid bemärkelse, och vad man i SSS gör med dem, som del av den inre grammatiken. Den beskrivs och diskuteras i avsnitten som följer.

5.2.2.1 Språk- och ämnesinnehåll i undervisningen

Även om ingen formell analys genomfördes av elevernas ämnes-, språk-, eller litteracitetsutveckling i den här studien, rapporterade flera av dem i Artikel 1, 2 och 4 att de lärt sig mycket under året och uppskattade den erbjudna undervisningen. Innehållet i undervisningen bestämdes som nämnts (se avsnitt 5.2.1.2) ofta av läraren, med stöd av allmänna styrdokument, läromedlen och de teman som arbetslaget bestämt skulle behandlas med alfagrupporna under det första året på Språkintroduktion. Skolans egna dokument preciserade att undervisningsinnehållet för takt 1 bland annat skulle utgöras av alfabetet, siffror, skrivgrund, klockan, presentationer, bostad, resor, skolan, kroppen, skriva och läsa enkla texter, uttal, IKT-introduktion, årstider, väder, Sverige och världsdelarna. Innehållet bestod alltså både av vanliga moment i grundläggande språkundervisning i olika åldersgrupper och ämnen som brukar behandlas i skolans första årskurser (Skolverket 2018). I praktiken anpassade läraren nivån efter den aktuella gruppen och kunde inkludera innehåll också från högre nivåer, så som fördjupad omvärldskunskap. Hon berättade att hennes urval av teman grundades i elevernas möjligheter att dra nytta av sina kunskaper i framtiden, vid skolgång och yrkesliv i Sverige eller utvisning och en fortsatt tillvaro någon annanstans (Fältanteckningar 2018-09-13).

Undervisningen organiserades med utgångspunkt i olika övergripande teman. De ämnesområden som kunde uppfattas under året gällde världens och Sveriges geografi, fakta om Sverige, mat och dryck, fritid, människokroppens beståndsdelar och funktioner, hälsa och sjukdomar, att uttrycka känslor, samtal om sex, relationer, familjebildning och samlevnadsfrågor. Läraren följde

den allmänna läroplanen för grundskolan (Skolverket 2018), men undervisningen på språkintröduktion är, som nämnts, inte reglerad i kursplaner, eftersom den ska anpassas efter elevgruppens behov (Skolverket 2020b). Därmed fanns det inget bestämt innehåll för undervisningen, vilket därför bestämdes av läraren och i viss mån styrdes av lärobokens upplägg.

I Artikel 1 visas hur läraren och studiehandledarna vid undervisningen i geografi utgick från elevernas kunskaper om andra länder, för att kontrastera dessa mot förhållandena i Sverige. Läraren använde då flera semiotiska resurser, eller *available designs* (Cazden et al. 1996), för att kommunicera och skapa mening tillsammans med eleverna. Exempelvis använde hon kroppsspråk, teater och bilder för att förklara uttryck. Studiehandledarnas medverkan gjorde också att elevernas kunskaper i andra språk kunde användas som transspråkliga och translitterata (Canagarajah 2013) resurser i undervisningen. Det framstod ofta som viktigt för eleverna att skriva texter representerade sanningen, vilket kan relateras till diskussionen i avsnitt 5.2.1.1 om textbokens innehåll. När gruppen till exempel övade verbformer i dåtid uppmanades Zubeyr att läsa vad det stod om Adams förhävanden på jullovet: "Adam tog en promenad". Zubeyr vände sig mot Adam och frågade: "Är det rätt?" (Fältanteckningar 2018-01-16). Om läraren använde fel pronomen i en text kunde det leda till högljudda protester, vilket beskrivs i Artikel 4. Dessa exempel tyder på att eleverna uppfattade att även texter som framför allt användes för att öva grammatik borde ha ett sanningsenligt innehåll. De spelade på så vis ännu inte alltid med i det språkspel som beskrevs i avsnitt 5.2.1.1, i vilket de överenskomna reglerna gör gällande att textbaserade verkligheter inte alltid har någon koppling till den verkliga världen (jfr Säljö 2000). Alla texter behöver därmed inte vara sanna, och olika regler kan gälla för olika sorters texter i skolan. Den här insikten är viktig för att förstå de skriftspråkliga praktiker som spelar en viktig roll i detta SSS och i skolan överlag. Samtidigt var ovanstående exempel ett tecken på att möjligheten att förmedla ett kontextualiserat och riktigt innehåll kunde skapa motivation för eleverna att formulera sig i skrift, vilket visas i Artikel 4. Grammatikövningarna tycktes på det här viset framstå som mindre abstrakta, och därmed lättare att förstå, för eleverna.

Den interna grammatiken analyseras i Artikel 1 med hjälp av the Continuum of Biliteracy (Hornberger 2003), till exempel när det gäller huruvida innehållet utgår från elevernas bakgrundskunskaper för att skapa kopplingar till de okända ämnen som de introduceras för i undervisningen (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000:111). Ett viktigt mål för undervisningen var just att eleverna, med utgångspunkt i sina kunskaper, erfarenheter och muntliga förstaspråk, skulle lära sig att uttrycka sig skriftligt och med ett skolrelaterat ordförråd, vilket framgår av Artikel 1 och 4. Samtidigt som undervisningen utgick från ett meningsfullt och bekant innehåll förutsattes alltså att eleverna

skulle utveckla verbalspråkliga praktiker, muntligt och skriftligt, för att förhålla sig till majoritetssamhällets språkliga normer (Canagarajah 2013) och fungera i framtida studier. På det här viset erbjöds eleverna tillgång till några av skolans litteracitetspraktiker.

5.2.2.2 Sex och samlevnad och värdegrundsarbete

Ett viktigt tema för den observerade undervisningen under skolåret handlade om olika normer och sex och samlevnad som en del av samhällsorienteringen, vilket fokuseras i Artikel 2. Normdiskussionerna fördes i relation till flera ämnen:

Exempel 2.

Så småningom dyker eleverna upp, glada efter gympan. Zubeyr får i uppgift att skriva schemat på tavlan och läsa högt. De fastnar på termen geografi. Elisabeth skriver upp geografi, samhällskunskap, biologi och visar vad som hör ihop med NO eller SO. ”Igår pratade vi om norm och normalitet – till exempel i Somalia alla killar städar inte och lagar inte mat, men det är normalt i Sverige, det är norm här”. (Fältanteckningar/Inspelning 2018-01-25)

Normdiskussionerna var också vanligt förekommande inslag när gruppen diskuterade familjebildning eller sexualitet. En del av diskussionerna om sex och samlevnad handlade om kroppens anatomi och funktioner. Eftersom de samtal som fördes om olika aspekter av sexualitet, reproduktion och hälsa, onani, pornografi eller konsekvenser av omskärelse kan uppfattas som känsliga, valde jag att inte återge eller undersöka dessa interaktioner. Visserligen kan också denna typ av kunskap räknas till utvecklingen av litteracitet och förmågan att navigera i samhället (jfr Alexander 2008; Serafini 2012; Franker 2013), men det framstod inte som möjligt att undersöka i just den här studien. Jag hade varken informerat eleverna om att jag skulle undersöka deras deltagande i denna sorts interaktioner eller bett om deras samtycke. Däremot analyserade jag i Artikel 2 diskussioner om olika typer av familjebildning, eftersom de på ett naturligt sätt knöt an till andra klassrumsdiskussioner om normer i samhället och det för övrigt inte handlade om de individuella elevernas sexualitet.

Den här undervisningen kunde ibland handla om ämnen som var främmande, eller till och med tabu, för eleverna, och vilka de fick lära sig mer om genom att läsa texter på andraspråket. Det skulle på Hornbergers (2003) skallor i the Continua of Biliteracy representera de högra ytterkanterna, som beskrivs som majoritetssamhällets traditionellt premierade litteracitetspraktiker.

Det kan därmed hävdas att riktningen för den undervisning som presenteras i Artikel 2, när det gäller "L1-L2" och "oral-written modes", går åt motsatt håll, jämfört med den undervisning som analyseras i Artikel 1. Målet var att eleverna skulle kunna samtala om ett för dem nytt ämne, också på sina modersmål. Genom att först visa upp bilder av heterosexuella kärnfamiljer utgick läraren visserligen från ett innehåll som låg närmare elevernas erfarenheter, alltså till vänster på skalan för innehåll i the Continuum of Biliteracy (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000), men hon gick därefter vidare till den högra delen av skalan, som representerar majoritetssamhällets värderingar så som de uttrycks genom läroplanen. För att rörelsen mot vänster skulle äga rum, det vill säga i riktning mot ett kontextualiserat innehåll som eleverna kunde förstå, krävdes ett förtroende för läraren, liksom för att rörelsen åt andra hållet skulle underlättas, vilket visas i Artikel 1. Den här rörelsen underlättades alltså genom att de personliga lärar-elevrelationerna ständigt förstärktes och betonades som viktiga av läraren, vilket visas särskilt i Artikel 1 och 3. Även om eleverna uttryckte förståelse och acceptans för samkönade relationer, är det dock inte säkert att de ville (eller kunde) anpassa sig till dessa diskurser på sina L1. Undervisningen tycktes ändå erbjuda eleverna en möjlighet att förstå sin omgivning, vilket de själva gav uttryck för i intervjuerna, här exemplifierat av Samia:

Exempel 3.

Anna: det finns tjejer som tycker om tjejer, killar gillar... hon [Elisabeth] pratar om normer, eller hur? Vad tycker du om den undervisningen när hon pratar om olika normer i samhället?

Samia: Jag tycker det är bra, därför att det här är hela tiden att man lär sig. Att man lär sig känna eh något nytt samhället jag tycker det är bra och hon gör inget fel. (Intervju Samia 2018-04-18)

Det här innehållet ingick i den interna grammatik som eleverna erbjöds tillgång till genom undervisningen. De kunde välja att ta del av den, eller avstå från att göra det om de inte ville delta i de diskurser som språk- och litteracitetsundervisningen förde med sig (Norton 2013:16). Den här aspekten diskuteras vidare i avsnitt 5.2.5.

Sammanfattningsvis utgjordes den interna grammatiken ofta av ett kontextualiserat och konkret innehåll som utgick från elevernas erfarenheter (jfr Moll et al. 1992; Hornberger & Skilton-Sylvester 2000; Warriner 2007). Det här tycktes underlätta för begripligheten och därmed för elevernas möjligheter att utveckla ett språk för att behandla kända ämnen på svenska. Den interna grammatiken utgjordes också av främmande ämnen, som kunde vara svårare

att ta till sig, men vilka eleverna också behövde kunskaper om för att delta i diskussioner och navigera i samhället (Nelson 2002; Alexander 2008; Liddicoat 2009). De fick på så vis möjligheter att uttrycka sig, både på L1 och L2, genom sina nya kunskaper om och kontroll av olika diskurser (Gee 1989). En utmaning i det senare fallet, som diskuteras i Artikel 2, var att det fanns en risk för att eleverna i de interaktioner som skulle ge dem möjligheter att göra sig hörda, i själva verket tystades ner, eftersom vissa normer och regler styr det som går att uttrycka – hörbart och på svenska. Dessutom väcks frågor om huruvida eleverna genom språk- och litteracitetsutvecklingen kan stärka sin egen identitet (Norton 2013:5). Dessa frågor diskuteras vidare i avsnitt 5.2.5.

5.2.3 Den externa grammatiken i SSS

Den externa grammatiken i SSS handlar om hur deltagarna förhåller sig till den interna grammatiken. På en övergripande nivå styrs den här grammatiken ofta genom explicita regler, nämligen av de mål och kriterier i grundskolans styrdokument som undervisningen måste förhålla sig till. Dessa dokument förhåller sig i sin tur till samhällets värderingar om vilken sorts kunskap som ska premieras. För språkintröduktion finns, som nämnts tidigare, inte någon detaljerad styrning genom kursplaner eller ämnesplaner, utan undervisningen ska planeras utifrån de aktuella elevernas behov. I följande avsnitt diskuteras vilka handlingar, värderingar och sociala interaktioner som kunde iaktas i undervisningen i förhållande till den interna grammatiken (Gee 2005:222) och alltså ansågs vara viktiga för just den här elevgruppen att lära sig. Genom dessa spelregler erbjöds eleverna tillgång till den interna grammatiken, det innehåll som de skulle lära sig. Ibland verkade praktikerna också syfta till att underlätta fortsatt skolgång. Det innebär att den externa grammatiken också utgjorde ett eget innehåll i undervisningen. På så vis får den interna och externa grammatiken i den här kontexten inga fixa positioner i teoriramen utan måste förstås i förhållande till varandra.

I följande avsnitt diskuteras praktiker, vilka kan anses ha till syfte att skola in nya elever i skolans värld, i de specifika regler och förhållningssätt som präglar den. Dessa praktiker ses här som en del av den externa grammatiken. Framför allt i Artikel 3 undersöks nämligen hur eleverna fick lära sig att uppträda som det förväntas av elever i svensk skola – att avkoda spelets regler.

5.2.3.1 Förhållande till tid och rum

För elever utan tidigare skolbakgrund kan nya skolpraktiker innebära att lära sig att regelbundet komma till lektionerna, vilket läraren noga tillsåg i början av terminen, och vilket undersöks i Artikel 3. Andra tonåringar kommer också för sent till lektionen ibland, eller dyker inte upp överhuvudtaget, men i den här klassen förekom det ofta. Skälen till att eleverna inte kom i tid kunde vara flera. Ovana vid att läsa tidtabeller kan göra det svårt att beräkna restiden till skolan eller tidsåtgång för olika moment. Vissa personer kan också ha en annan syn på betydelsen av att komma i tid, vilket kan skilja sig mellan individer, men vilket också kan vara en uppfattning som skiljer sig mellan olika kulturer (IES 2020). Om eleverna inte kom till skolan överhuvudtaget kunde det bland annat bero på sjukdom, trötthet efter dålig nattsömn eller att de kallats till möten med myndigheter. Som visas i Artikel 3 blev eleverna dock allt mer punktliga ju längre tiden gick, efter ihärdiga uppmaningar av läraren. Eleverna uttryckte också efter ett tag förståelse för betydelsen av att komma i tid, och kunde höras kommentera andra elevers sena ankomster:

Exempel 4.

Hawa ringer för att tala om att det är mycket trafik. De andra uttrycker irritation, varför ringer hon lärare och säger det? Hamid: hon skojar, de inte trafik. (Fältanteckningar 18-02-22)

Medan läraren återupptog undervisningen hörde jag eleverna fortsätta diskutera med varandra om det olämpliga med att ringa och störa läraren under lektionen och att dessutom hitta på ursäkter för att försvara sen ankomst. Eleverna lärde sig alltså inte bara att komma i tid, utan också hur man betar sig, och inte bör bete sig, om man ändå råkar komma för sent.

I Artikel 3 visar resultatet att lären ansåg att det var viktigt med både fysisk och mental närvaro i klassrummet, det vill säga att koppla bort de störningsmoment som exempelvis mobilanvändningen kunde innebära. Den tog nämligen fokus från språk- och litteracitetsundervisningen i det här klassrummet och de generatorer som beskrivits ovan. Resultatet pekar mot att läraren ansåg att fysisk och mental närvaro gav eleverna bättre tillgång till den interna grammatiken, men att det också krävdes explicit undervisning om skolpraktiker, den externa grammatiken, för att underlätta elevernas fortsatta skolgång. Det var tydligt att hon var angelägen om att de skulle klara sig i skolsystemet.

5.2.3.2 Användning av skriftspråksartefakter

I Artikel 3 beskrivs elevernas användning av analoga och digitala skriftverktyg. De fick använda papper och penna för att träna finmotorik, och behövde också ta med sig lånedatorerna till skolan, eftersom dessa kunde möjliggöra andra skriftspråkspraktiker. Datorerna blev på så vis portaler till läs- och skrivinläring eftersom eleverna genom dem fick tillgång till lärobokens digitala kompletteringar och övningar (som i sin tur var generatorer) och vilket också gav dem tillfälle att ta med sig undervisningen hem.

Vissa elever som hade svårt med avkodning eller inkodning i skrift, kunde använda datorns hjälpmedel för att producera korrekt text, vilket beskrivs i Artikel 4. Eleverna fick hjälp av läraren genom hennes rättningar av deras texter på Google docs och kunde också söka information och bilder för att producera multimodal text, vilket visas exempel på i Artikel 1 och 4. I Artikel 3 visas hur eleverna lärde sig att hålla rent på bänkarna och att ordna dokument i sina individuella mappar. Stenciler fick inte skrynklas utan skulle sättas in i pärmar för att sorteras och sparas. Eleverna fick då lära sig att använda hålslaget och häftapparaten och att öppna och stänga en pärm, vilket inte är självklara praktiker för en person utan tidigare skolbakgrund. De här praktikerorna verkade inte bara behövas för att hålla ordning, utan också för att analogt eller digitalt spara texter, vilket är viktigt i skolarbetet. På så vis kunde eleverna gå tillbaka och utveckla eller jämföra texter, vilket också kan utveckla förmågan att kategorisera text och är en del av de skriftspråkspraktiker som lärs ut i skolan.

De regler, eller den externa grammatik, som beskrivits hittills utgör alltså praktiker som tycktes stötta utvecklingen av elevernas språk och skriftspråklighet – deras möjligheter att ta del av den interna grammatiken. Den tredje kategori bland skolpraktiker som framstår som viktig i Artikel 3 handlade om elevernas relationer till läraren och andra elever. Undersökningen av den kategorin kunde ge svar på den tredje forskningsfrågan, som handlar om relationen mellan eleverna och andra personer i skolkontexten. Artikel 2 visar hur lärarens undervisning styrdes av hennes förhållningssätt till innehållet i läromedel och annat material och särskilt i Artikel 1 och 2 att hon också anpassade innehållet efter elevernas förkunskaper och attityder. Den externa grammatiken påverkade således den interna, precis som visats i avsnitten ovan. Det kan ge svar på den fjärde forskningsfrågan om hur den externa grammatiken förhåller sig till den interna (Gee 2005:222). De personliga relationerna tjänade emellertid också andra syften, vilket diskuteras i följande avsnitt.

5.2.3.3 Relationer till andra i skolan

Vissa elever utvecklade vänskapliga relationer till varandra utanför klassrummet, på rasten eller efter skolan och många hade även kamrater i andra grupper. Emellertid gav också själva skolkontexten upphov till kamratrelationer som är typiska för institutioner som skolan, militären eller föreningar. Artikel 3 visar till exempel att det ansågs viktigt att eleverna regelbundet bytte platser i klassrummet, trots att detta förfarande inte uppskattades av alla och ibland kunde leda till våldsamma protester. Läraren påpekade att det var nödvändigt för att eleverna skulle lära sig att samarbeta med andra, vilket i sin tur kunde stödja deras språkutveckling. Också i det här fallet kunde den externa grammatiken alltså relateras till den interna. I andra fall var relationerna i sig viktiga att förhålla sig till. De kan betraktas som en del av den externa grammatiken, exempelvis hur man vanligtvis i skolan förhåller sig till andra elever och till läraren som en auktoritet i ett sorts rollspel (jfr Goffman 1956). Dock var just de interpersonella relationerna förhandlingsbara i den här gruppen (jfr avsnitten 5.2.4.1 och 5.2.4.4), och inte alltid representativa för vanliga lärar-elevrelationer, vilket lyfts fram både i Artikel 1, 2 och 3.

En annan relation gällde jämförelsen med andra elever, som kunde fungera som en morot för eleverna. Att bli en elev som andra verkade vara viktigt för eleverna, vilka framstod som medvetna om sina platser i hierarkin som nyanlända, men också som elever utan tidigare skolbakgrund. Läraren kunde ibland jämföra dem med andra elever, med mer erfarenhet av skolgång och som därför framställdes som förebilder för dem, vilket visas i Artikel 3. Elisabeth poängterade också att eleverna i sin tur kunde vara förebilder för andra elever, som var mer nyanlända än de själva och ännu inte utvecklat språket: ”Ni kan visa dem hur man säger [...]. De kan ingenting, då får ni hjälpa dem” (Fältanteckningar 2018-02-22). Den här uppmaningen framstod som en medveten strategi av Elisabeth för att lyfta elevernas framsteg och på så vis stärka dem. Andra hierarkier, och spänningar, kunde skönjas mellan olika språkgrupper inom och utanför klassen, vilka också skulle kunna påverka elevernas identitet och aktörskap. Dessa aspekter undersöktes dock inte närmare i den här avhandlingen, eftersom det skulle ha krävt mer inspelning och översättning av interaktioner både i och utanför klassrummet samt assistans av flera tolkar, vilka tillsammans täckte använda språk på skolan.

Sammanfattningsvis visar analysen med hjälp av Gees (2005) ramverk att flera av de praktiker som tillhör den externa grammatiken både påverkade den interna grammatiken och elevernas möjligheter att ta del av den. Vissa praktiker verkade dock snarare tillhöra de spelregler som styr skolgången generellt. Båda dessa typer av praktiker tycktes relevanta att undervisa om explicit i den

här elevgruppen, för att ge eleverna goda förutsättningar att fortsätta inom det svenska skolsystemet.

5.2.4 Portaler – eller grindvakter?

Om generatorerna (se avsnitt 5.2.1) genererar ett innehåll i SSS, ger portalerna tillgång till det. En portal tillgängliggör alltså undervisningsinnehållet, både när det gäller den interna och den externa grammatiken. En person eller artefakt som fungerar som generator kan också fungera som portal, till exempel kan det i många klassrum gälla för läroboken, även om det inte gjorde det i det här fallet (se avsnitt 5.2.1.1). I Gees exempel (2005:222) från undervisningen i naturvetenskap beskrivs samtal mellan eleven och läraren, smågruppssamtal eller laborationer som portaler. De utflykter som diskuteras i avsnitt 5.2.1.3 kunde också utgöra portaler till ett innehåll – till den inre grammatiken, liksom datorn, vilken gav tillgång till digitala, multimodala läromedel. I den här analysen framstod framför allt lärarens undervisning och studiehandledarnas stöttning som portaler som kunde ge eleverna tillgång till den interna och den externa grammatiken, även om läraren också i vissa situationer tvärtemot visade sig fungera som en grindvakt. I följande avsnitt diskuteras hur eleverna erbjuds tillgång till praktiker, eller spelregler, vilka kunde stötta denna utveckling.

5.2.4.1 Resursperspektiv och igenkänning i klassrummet

Särskilt i Artikel 1 och 3 visar resultaten hur lärarens resursperspektiv och sätt att förhålla sig till eleverna kunde motivera dem att komma till skolan och ta del av den erbjudna undervisningen. I Artikel 1 framgår att läraren utgick från elevernas erfarenheter och förkunskaper för att stötta deras litteracitetspraktiker och att de uppskattade hennes sätt att utmana dem. Även i Artikel 3 visas hur de personliga relationerna var viktiga för att bjuda in eleverna till skolpraktikerna i SSS. Klassrumsmiljön kan i sig ge uttryck för de förhållningssätt som präglar undervisningen. Miljön i det här klassrummet vittnade om ett intresse för eleverna och deras bakgrunder, vilket visat sig vara viktigt för att främja litteracitets- och språkutveckling (Moll et al. 1992; Reyes 2012; Cummins 2017). Vid sidan av bilder och symboler som kunde användas för lärande, täcktes väggarna av fotografier på nuvarande eller före detta elever och affischer med ord på farsi, somaliska och svenska. Skrivtecknen fanns representerade på arabiska, farsi och det latinska alfabetet, då med bokstavsljuden representerade med ord på somaliska (jfr Buanes Alnes & Lehne 2014:9).

Korridoren som ledde in i klassrummet var dekorerad med bilder från städer, strandliv, landskap och arkitektur i Somalia och Eritrea. Dessa bilder framstod som viktiga för eleverna och för andra elever som kom till den här delen av korridoren för att titta på dem. Andra exempel ur data visade hur läraren bekräftade elevernas bakgrund och intressen, till exempel i följande utdrag från min första dag på fältet:

Exempel 5.

När vi dyker upp efter matten har de [eleverna] musik på och Sumaya dansar [en somalisk dans]. Elisabeth kommer in och började dansa bredvid henne till allas jubel. [...] Elisabeth har med sig en tidningsartikel som visar Eid al adha – beslöjade kvinnor i färgglada sjalar. Klassen diskuterar var den ska sättas upp så ingen plockar ner den. (Fältanteckningar 2017-09-07)

Redan i den första dagens fältanteckningar noterades att läraren verkade lägga stor vikt vid att skapa relationer till eleverna och knyta an till deras tidigare erfarenheter (Fältanteckningar 2017-09-07). Det här förhållningssättet styrde också undervisningens innehåll mot sådant som eleverna var bekanta med. I Artikel 1, 2 och 3 visas dock också hur eleverna fick lära sig många nya saker och förhållningssätt under året och hur de ibland utmanades av läraren. Som visats tidigare måste en elev som är ny i skolan inte bara utveckla språk och litteracitet, utan också studieteknik och kunskaper om hur man betar sig i skolan överlag. Läraren behövde hela tiden förhålla sig till den här komplexa situationen:

Exempel 6.

Elisabeth säger till mig att hon tänker på så mycket när hon står där framme [vid tavlan]: "Nu till exempel är Zubeyr trött och då låter jag honom vara lärare åt Balquis. Bra att han får känna sig lite duktig. Det är så mycket jag tänker på, om jag bara hade tid att skriva ner allt. Det är det som är skillnaden när man har en alfaklass, om de har utbildning är det ju inga problem, då kan de jobba i sin egen takt, men nu måste jag tänka på allt hela tiden." (Fältanteckningar 2017-09-19)

I följande avsnitt diskuteras hur läraren organiserade och anpassade undervisningen för att erbjuda den här elevgruppen tillgång till skolans praktiker.

5.2.4.2 Språk-, läs- och skrivundervisningen

Språk-, läs- och skrivutveckling var ett viktigt mål för undervisningen i detta klassrum. I följande exempel visas *hur* eleverna erbjöds tillgång till detta innehåll genom undervisningen. De litteracitetspraktiker som här användes och lärdes ut analyseras särskilt i Artikel 1 med hjälp av Hornbergers (2003) modell the Continua of Biliteracy och i Artikel 4 med Luke och Freebodys (1999) modell The four resources model.

Hornbergers modell kunde användas för att visa hur undervisningen tog avstamp i elevernas muntliga språk, ibland på deras L1, med stöd av studiehandledaren, och hur de därefter stöttades för att producera eller läsa skriftspråk på L2. I Artikel 1 visas hur denna stöttning erbjöds genom lärarens förklaringar och multimodala inslag. Meningsskapande började, som nämnts, ofta i elevernas förkunskaper och erfarenheter, och tycktes på så vis ofta vara kontextualiserat, alltså utgå från vänster på skalan över innehåll i the Continua of Biliteracy. Abstrakta begrepp konkretiserades alltid först. Emellertid kan även konkreta begrepp vara svåra att få grepp om ifall man inte stött på dem tidigare i sitt vardagsliv. Exempelvis är ”jorden” visserligen ett konkret begrepp, men det kan ändå vara svårbegripligt för en person som inte tidigare lärt sig att läsa kartor eller vet vad en jordglob representerar. Läraren gjorde därför detta begrepp ännu mer konkret, genom att personifiera det:

Exempel 7.

Hon håller jordgloben framför ansiktet och säger: ”Jag är en jordglob som har fler namn: Tellus, världen och jorden.” De [eleverna] läser efter orden. (Fältanteckningar 2017-09-07)

Det verkade vara lättare för eleverna att förstå att jorden kan ha flera namn, när den framställdes som en person. I fältanteckningarna noterades också att flera elever tycktes komma ihåg dessa olika namn vid senare tillfällen.

I Artikel 4 visas hur gruppens skrivövningar på tavlan utgick från gemensamma upplevelser (jfr Pettitt 2018). Diktamen genomfördes med utgångspunkt i fotografier och kända ord, vilka gruppen diskuterade innan eleverna fick dem i läxa. Läraren tycktes alltid introducera uppgifter utförligt och muntligt för elevgruppen innan de fick en skriftlig uppgift på ämnet. På så vis präglades undervisningen av den kontextualisering som anses nödvändig för den aktuella elevkategorin (Mörling 2007; DeCapua et al. 2009; Wedin 2010): att börja i det konkreta, bekanta och muntliga, och därefter röra sig mot ett abstrakt och dekontextualiserat skriftspråk. Den här rörelsen kan ses som en del av det språkspel som eleverna behöver lära sig (Säljö 2000), vilket

kräver engagemang inte bara i avkodningspraktiker utan också i textdeltagande, textanvändning och analytiska och kritiska praktiker, enligt Luke och Freebodys modell (1999). Den tycks också kräva både implicit och explicit undervisning (Gee 1989). Läraren försökte skapa en kommunikativ undervisning som underlättade för eleverna att delta i sociala interaktioner, men behövde också exempelvis lyfta grammatiska eller diskursiva drag i språket, eftersom dessa annars riskerade att gå eleverna förbi.

Under vissa moment fokuserades särskilt avkodningen, eftersom eleverna ännu var i början av sin läs- och skrivutveckling. Ibland övades grafemkombinationer, som visades på Power Point, för att öva grafem-fonem-kopplingen. Eleverna läste efter i kör:

Exempel 8.

Klockan är mycket och vi har mycket att göra. Alla bara titta nu och lyssna

Visar projektor med vokalljuden, nu ska vi träna de här svåra, ni vet de som är skrivna i rött [ovanför tavlan står alfabetet med konsonanter i svart och vokaler i rött]

Bb

Ba bo bu bå be – ni vet ”salat”

Bi by bå bä bö (Fältanteckningar 2017-09-29)

Den här metoden, som syftar till att stärka fonem-grafemkopplingen¹⁶, är omstridd eftersom de utvalda stavelserna inte nödvändigtvis refererar till ett meningsfullt innehåll, vilket anses vara viktigt av många. I exempel 8 visas dock hur läraren ändå försökte peka ut ord med betydelse, för att också i det här fallet knyta an till meningsskapande praktiker. Hon påpekade här att ordet ”be” på svenska kan översättas med ”salat”, vilket refererar till den muslimska bönepraktiken.

Automatisering av läsningen övades också genom att läraren visade korta, vanliga ord som ”och” eller ”men”, som eleverna fick öva in som helord. Även arbetsminnet fick träning, inte minst genom de veckovis förekommande diktamensövningarna som beskrivs i Artikel 4, och verkade uppskattas av eleverna. Den här undervisningen erbjöd alltså eleverna tillgång till innehållet i SSS.

16 Metoden kallas för Wittingmetoden (Witting 1985) och utgår från att läsprocessen består av både en teknisk del och en förståelsedel, som övas var för sig.

5.2.4.3 Arbetet med sex, samlevnad och värdegrund

I Artikel 2 visas att den speciella relationen mellan läraren och eleverna kunde leda till att undervisningen om ämnen som skulle kunna uppfattas som känsliga, i själva verket uppskattades och sågs som nödvändig av eleverna. När jag frågade några elever om de inte tyckte att det var genant när läraren talade om kropp och sexualitet menade de flesta, med något enstaka undantag, liksom Sumaya: ”Inga problem. Vi har vänjat oss med det här [skratt], det är ganska vanligt här” (Intervju Maram och Sumaya 2018-03-28). Som konstateras i Artikel 2 är det inte säkert att eleverna gav svar som motsvarade deras verkliga uppfattningar. Flera exempel tyder dock på att de tyckte att det var viktigt och bra att läraren tog upp ämnen som de påpekade att ingen tidigare hade undervisat dem om.

Även i det här fallet kan det hävdas att det sätt på vilket läraren förhöll sig till ämnet, alltså den externa grammatiken som omgärdade den interna, kunde göra det möjligt för eleverna att få tillgång till ett nytt innehåll. Undervisningen blev på så vis en portal. Samtidigt framgår av Artikel 2 att läraren hade en parallell målsättning med undervisningen om familjebildning. Förutom att eleverna fick lära sig att samkönade par i Sverige kan ingå äktenskap skulle de också förstå att olika former av sexualitet, också de som bryter mot heteronormen, ska respekteras enligt läroplanen och lärarens egen uppfattning, som också utgör den externa grammatiken. Hon uppmärksammade därmed eleverna på vissa värderingar, vilka skulle kunna få dem att ändra uppfattning, eller tvärtom ta avstånd från innehållet, vilket också diskuteras i avsnitt 5.2.2.2.

Portalerna gav alltså eleverna tillgång till den interna och den externa grammatiken. Sättet som detta skedde på – detta *hur* – kan relateras till dimensionen som beskriver individens litteracitetsutveckling i the Continua of Biliteracy (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000). I undervisningen behandlades innehållet muntligt och multimodalt, ibland på elevernas L1, för att eleverna först skulle förstå och därefter använda nya begrepp i egen produktion. I fallet med undervisningen om heteronormativitet kunde dock snarare visas att rörelsen gick åt andra hållet – åt vänster inom ”content”-dimensionen – eftersom undervisningen startade i något okänt (jfr avsnitt 5.2.2.2). Läraren introducerade då både ord som kan definieras som slang, som ”bög”¹⁷ (och således skulle höra till vänster på skalan över vardagsspråk - skolspråk) och mer skolspråkliga begrepp, som ”homosexuell” (som alltså skulle höra till höger på skalan). Olika varieteter användes för att eleverna skulle förstå begreppen

17 Läraren använde ord som förekom i RFSU:s Power Point-presentation, som också visades i undervisningen.

och kunna använda dem på rätt sätt i olika kontexter. Andraspråksutbildning har ett vidare syfte än att bara lära ut majoritetssamhällets traditionellt mest premierade litteraciteter (Canagarajah 2013) nämligen att eleverna ska kunna navigera inom många olika sammanhang i samhället (Franker 2016). De förbereddes alltså för skolans språk och värld genom detta delutrymme (Gee 2005:220), genom att lära sig skolpraktiker, men också för att klara sig utanför den. Den här typen av språkbehandling kan beskrivas som en metaspråklig diskussion med syftet att uppmärksamma eleverna på språkets användning, och kan karaktäriseras som en typisk skolaktivitet. På så vis placeras interaktionerna till höger på skalan över innehåll i litteraciteten.

5.2.4.4 Läraren och studiehandledarna som portaler

Som visas i samtliga artiklar och diskuteras ovan spelade läraren en betydande roll för att tillgängliggöra de premierade skol- och litteracitetspraktikerna i undervisningen, både genom att göra formatet för undervisningen (Artikel 3) och själva innehållet (Artikel 1, 2 och 4) begripligt. Eleverna beskrev i intervjuerna i Artikel 1 hur lärarens sätt att förklara innehållet på olika sätt, genom att använda kroppen i dramatiseringar eller genom dans och bilder, kunde hjälpa dem att bättre förstå det. Även om eleverna inte själva uttryckte det explicit var det också tydligt att studiehandledarna genom undervisningen på elevernas L1 gav dem tillgång till både den externa och den interna grammatiken.

I Artikel 2 visas hur relationen till läraren karaktäriserades genom att ha flera dimensioner. Å ena sidan var läraren mycket omtänksam gentemot sina elever. Deras ömsesidiga respekt, och känslor för varandra, manifesterades både genom fysisk kontakt och varma ord. Elisabeths omtanke om eleverna realiserades genom hennes telefonerande efter frånvarande elever, eller genom fysisk kontakt i form av kramar eller smekningar på kinden (jfr Lund 2016). I hennes klassrum erbjöds en paus från den oro och osäkerhet som kunde prägla elevernas vardag. Som visats i annan forskning om nyanlända elever representerade skolan på så vis en trygg plats för en del elever (Ascher 2014; Stretmo & Melander 2014:37) som varken ville gå ut på rast (Artikel 3) eller ha ledigt på lovet (Fältsamtal Hamid 2018-01-16). Den här relationen liknade den som Lund (2016) beskriver på ett introduktionsprogram, då hon betraktar kramandet och den humoristiska jargongen mellan lärare och elever som ett sätt att sammanlänka den horisontella dimensionen i elevernas vardagsliv och intressen, med den vertikala dimension skolans språk och kunskapskrav representerar. På samma sätt kan den här lärarens beteende gentemot eleverna betraktas som ett sätt att bjuda in dem (och hålla kvar dem) i SSS. Gemenskapen som erbjöds där, och den stöttande läraren, gjorde att de fick tillgång till

den interna grammatiken. Läraren framstod på så vis som en person som gav eleverna det de behövde:

Exempel 9.

Zubeyr: hundra procent jämt, allt är bra. det känns att även om jag går till en annan skola jag kan inte klara utan henne tror jag. Ingen annan kan lära mig. [...] det var en tjej som var en gammal elev hos Elisabeth och hon kom och hälsade och så nu är hon i en annan skola och så sa hon till oss att även om vi slutade här så kommer ni att fortsätta behöva Elisabeth att ha Elisabeth som lärare. (Intervju Fuad och Zubeyr, 2018-03-12)

DeCapua et al. (2009) visar på motsvarande vis att den personliga kontakten med läraren är mycket viktig för den här kategorin elever, vilka sedan tidigare kan vara vana vid att lära sig nya saker av personer de litar på. Det stämmer överens med Adams berättelse om hur han alltid har lärt sig genom att se hur andra gör: ”yes, that’s how you learned in Africa, maybe you can do theory now” (Intervju Adam, 2017-11-22). Adam verkade mena att han kunde använda sina vanliga lärstrategier också i skolan, men att han här även fick något mer: teorier som förklarade det han kunde iaktta. Med Gees (1989) begrepp innebär det att han i skolan erbjuds *både* implicit och explicit undervisning, det vill säga både acquisition och learning.

Å andra sidan var det här också en lärare som ställde höga krav på sina elever och kunde vara mycket bestämd när det gällde både hur eleverna skulle bete sig och undervisningens innehåll. Lärarens förhållningssätt var således varken kravlöst eller överbeskyddande. Hon intog istället en professionell roll som en auktoritet med uppgiften att styra eleverna mot ett visst beteende och att stötta deras utveckling av språkliga och litteracitetsanknutna repertoarer. I Artikel 1 visas hur hon uppmuntrade eleverna att använda ett skolrelaterat ordförråd, och i Artikel 3 att samtala om ämnen som kunde vara tabu för dem. Det tycktes vara lärarens kombination av tydliga krav och omtänksam stöttning, som gav eleverna det de sade sig behöva. Eleverna måste då bjudas in och stanna kvar i detta SSS, där både den interna och externa grammatiken explicitgjordes. För att få eleverna att komma till SSS behövde läraren ibland, liksom lärarna i Lunds (2016) studie, sträcka sig utanför det som kunde uppfattas som hennes professionella roll, till exempel genom att ringa hem till frånvarande elever, vilket beskrivs i Artikel 3. Situationen skiljer sig från den undervisning som beskrivs i Talmys (2008) studie, då lärarna gradvis begränsade kraven, vilket ledde till en nedåtgående kunskapsspiral för eleverna.

Andra personer som spelade en avgörande roll för att eleverna skulle förstå och ta del av skolans interna och externa grammatik var, som nämnts tidigare,

studiehandledarna i framför allt somaliska och farsi. Eftersom jag valde att på nära håll delta i undervisningen på somaliska, när studiehandledaren Mohammed själv höll i lektionerna, fick jag bäst insikt i hans undervisning. Mohammeds uppgift var att utgå från elevernas somaliska språk och erfarenheter för att deras kunskaper om det svenska språket och samhället skulle utvecklas. Som nämnts tidigare tolkade han inte bara språket, utan också nya sociala och skolrelaterade praktiker för eleverna, samtidigt som han representerade en person som de tycktes respektera och tycka om. På så vis kunde han utgöra en brygga mellan elevernas ursprungskontext och det nya svenska samhället. Jag noterade dock att eleverna inte nämnde Mohammed i intervjuerna om undervisningen, trots att han uppenbarligen var ett stort stöd för dem. Det kan bero på att jag inte frågade uttryckligen om hans roll, eller på att det var han själv som tolkade samtalen och eleverna därför inte ville uttala sig om honom. Ytterligare en förklaring kan vara att eleverna i själva verket inte betraktade honom som en av lärarna och därför inte tänkte på honom när jag frågade dem om undervisningen. Frågan om studiehandledarens roll i undervisningen är viktig och utreds vidare i andra studier (se t.ex. Schmidt et al. 2019; Dávila & Bunar 2020).

5.2.4.5 Andra elever som portaler

Också bland eleverna i gruppen fanns personer som fungerade som portaler, genom att tolka, förklara och därmed tillgängliggöra både den interna och den externa grammatiken för de andra eleverna. Resultaten i Artikel 4 visar till exempel att Zubeyr var en av de elever som redan hade tillägnat sig muntlig svenska, och sade sig förstå allt som läraren sa, även om han själv inte tyckte sig ha ett tillräckligt stort ordförråd för att uttrycka det han ville. Han kunde ofta ses samtala med de andra eleverna, inte minst de somaliska, bland annat för att förklara skoluppgifterna. Elisabeth bad honom också emellanåt att översätta genomgångarna till somaliska. Bland flickorna kunde särskilt Samia inta en liknande roll, eftersom hennes muntliga svenska var relativt utvecklad.

Ibland förekom smågruppsaktiviteter, också på elevernas modersmål, för att de skulle samarbeta för att förstå ett innehåll och genomföra uppgifter. Det skedde dock inte särskilt ofta, och samarbetet tycktes inte fungera i alla konstellationer. Frågan är om smågruppsarbete då verkligen var en portal och om den också fungerade som en generator. Kunde eleverna genom detta samarbete få tillgång till och påverka innehållet i undervisningen? Gruppsamtalen framstod som en portal för vissa elever, men eftersom de ännu inte tycktes påverka det språk och innehåll som skulle läras in i någon högre grad, verkade de i det här fallet inte fungera som generatorer. Det kan dock hända att det också

fanns andra generatorer och portaler bland eleverna som jag missade, eftersom jag inte uppfattade en del av de interaktioner och relationer som ägde rum i klassrummet på elevernas andra språk.

5.2.4.6 Läraren som grindvakt

Som visats ovan var det ofta läraren som både genererade och gav eleverna tillgång till den interna och den externa grammatiken i SSS, genom sitt sätt att undervisa och skapa förtroendefulla relationer till eleverna. Hennes nära samarbete med modersmåls lärare och studiehandledare kan ha bidragit till elevernas tillit, vilket visas i Artikel 3. Hon styrde också undervisningen och bestämde över innehåll och metoder. I Artikel 3 beskrivs hur Hamid gjorde ett försök att förhandla om innehållet, men då avfärdades. Läraren tycktes istället med sin långa erfarenhet kunna bedöma vad som passade bäst att ta upp med hela gruppen. Det gjorde å andra sidan att Hamid, som redan hade lärt sig tala mycket svenska och tycktes ha brättom att gå vidare, inte vid det här tillfället fick tillgång till det som han verkade anse sig behöva för att investera i undervisningen (Norton 2013), vilket var att skriva och läsa så mycket som möjligt. Senare exempel (Fältanteckningar 2018-02-22) visade dock att eleverna fick bestämma över moment i undervisningen under dagen. Det kan hända att läraren väntade med att låta eleverna få inflytande över undervisningen tills de lärt sig mer svenska och förstått skolrutinerna. På så vis kunde de känna sig bekräftade när de själva kunde välja passande moment och ordning i undervisningen. Det visas i Artikel 1, 3 och 4 att vissa elever, inte minst Zubeyr, också tillägnade sig språket genom andra generatorer utanför detta SSS. Han tycktes då finna portaler till andra semiotiska sociala rum, via sin mobil, vilken dock inte fick användas i den här skolkontexten, eftersom den störde undervisningen i helgruppen. På så vis kunde läraren styra över vilka generatorer som kunde användas, vilket tydliggörs i Artikel 3.

I Artikel 2 visas att läraren fungerade både som generator och portal, eftersom hon kunde introducera och tillgängliggöra diskurser som tidigare varit främmande för eleverna, som i diskussionerna om samkönade relationer. Samtidigt förmedlade hon då att det inte var tillåtet att uttrycka vad som helst, exempelvis homofoba åsikter, eftersom det strider mot läroplanen och skolans uppdrag att motverka diskriminering. I samband med den här diskussionen påpekade Elisabeth att det fanns en annan portal, eller grindvakt, att ta hänsyn till, nämligen rektorn som bestämde över innehållet i undervisningen. Genom att låta denne representera styrningen av undervisningen kunde Elisabeth övertala motvilliga elever att delta i diskussioner som framstod som främmande, eller rentav tabu, för dem. De var helt enkelt tvungna att diskutera

vissa ämnet i undervisningen, vare sig Elisabeth ville eller inte. Hon gav på så vis eleverna incitament, och möjligen en ursäkt, att delta i diskussionen. Samtidigt riskerade hon att stänga dem ute från SSS eller tvinga dem att lämna det, genom att ta upp ämnen som de inte kunde acceptera.

Läraren hade alltså en tydlig roll som auktoritet, både som portal och grindvakt. Den här rollen visar sig dock i Artikel 3 vara förhandlingsbar, när Elisabeth lät eleverna ta över undervisningen, eller när de kunde tillrättavisa henne för att hon kom för sent eller inte hade hunnit rätta deras texter. Eleverna var nästan vuxna personer, vilka kunde förstå och förhålla sig till lärarens rollbyten som kan betraktas som en manifestation av ett institutionellt rollspel (jfr Goffman 1956). Kanske tillät läraren eleverna att se henne som en vardagsperson, eftersom det var viktigt för att skapa den interpersonella relationen till dem, vilket visas i Artikel 1.

Sammanfattningsvis var framför allt läraren i den här kontexten en portal, men också en grindvakt till den inre och den yttre grammatiken. Hon framstod som ett stort stöd för eleverna i deras språk-, ämnes- och litteracitetsutveckling, och verkade ge dem det de behövde. Samtidigt fanns alltså en risk för att tillgången till vissa praktiker och diskurser begränsades, vilket diskuteras vidare i nästa avsnitt.

5.2.5 Elevernas aktörskap

I föregående avsnitt diskuterades studiens resultat med utgångspunkt i Gees ramverk för det semiotiska sociala rummet. Särskilt fokuserades då forskningsfrågorna 1, 3 och 4 om hur eleverna erbjöds tillgång till den interna och externa grammatiken, hur relationerna mellan lärare och elever kunde påverka denna tillgång och hur skolkontextens regler och förhållningsätt relaterade till de litteracitetspraktiker som erbjöds, det vill säga hur den externa grammatiken förhöll sig till den inre. Dessutom diskuterades huruvida portalerna också kunde fungera som generatorer, vilket ger en insikt i vad som styrde innehållet i undervisningen och huruvida eleverna själva kunde påverka innehållet.

Dessa frågor hänger i sin tur ihop med forskningsfråga 2, om hur eleverna deltog i de interaktioner och aktiviteter som erbjöds i skolkontexten. Det handlar då om elevernas rörelseutrymme, eller aktörskap (Norton Peirce 1995; Ahearn 2001), i förhållande till det semiotiska sociala rum som beskrivits ovan. Fungerade litteraciteten frigörande eller tämjande för eleverna (Blackledge 2000; Gee 2015a)? Hade de makt över sin egen litteracitet, och fick de också tillgång till maktens litteraciteter (Nocon & Cole 2009; Janks 2010; Canagarajah 2013)? Såg eleverna möjligheter med skolgången och ville de investera i sitt lärande (Norton 2013)?

5.2.5.1 Tämjande eller frigörande litteracitet

Några av eleverna hade kommit till Sverige på egen hand och måste hantera såväl skoluppgifter som kontakter med myndigheter självständigt via skriven text, inte sällan digitalt (jfr Wedin 2013). Andra höll kontakt med vänner och släktingar över hela världen via sociala medier (jfr Vollmer 2017, 2018). Det väcker intresse för hur dessa elever, som tidigare aldrig hade gått i formell skola, i den nya svenska skolkontexten skapade mening och omförhandlade sin identitet i mötet med nya praktiker och diskurser (jfr Wedin 2012; Martin-Jones & Martin 2017). Inte minst noterade jag under observationerna som undersöks i Artikel 3 hur läraren stöttade ungdomarna i utvecklingen mot en identitet som skolelever och i Artikel 2 hur eleverna genom nya diskurser, till exempel om samhällsnormer eller sex och samlevnad, behövde omförhandla sina uppfattningar. Det framgick också att det fanns ganska små möjligheter för eleverna att påverka den interna och den externa grammatiken eller att själva fungera som portaler och generatorer, även om deras inflytande ökade under skolarbetet.

Hur förhåller sig då dessa litteracitetspraktiker till Gees (2015) diskussion om tämjande eller frigörande litteracitet? De undersökta praktikerna kan framstå som tämjande litteraciteter (Blackledge 2000, Gee 2015a:82). På sätt och vis påtvingades de eleverna av det omgivande samhället, i viss mån via styrdokumentet, men framför allt genom läraren, för att de skulle anpassa sig till rådande normer. Situationen för dessa elever skilde sig dock från den brasilianska kontext som Freire verkade i (Freire & Macedo 1987), i vilken förtryckta bönder och arbetare ansågs bli befriade från den styrande makten genom litteraciteten. I den aktuella kontexten handlade det istället om nyanlända ungdomar som kommit till ett nytt samhälle som de behövde kunna navigera i. Det var också på så vis eleverna verkade uppfatta situationen. Intervjuszvaren tyder på att de såg undervisningen som frigörande, eftersom kunskaperna och färdigheterna i språk och litteracitet kunde ge dem möjligheter att studera vidare på gymnasieskolan och så småningom arbeta i Sverige. I Artikel 2 framhålls särskilt att de med nya kunskaper om tidigare okända ämnen också kunde förstå vissa förhållanden, oavsett hur de förhöll sig till dem. Eleverna uttryckte inte heller att de uppfattade att de måste överge sina positioner, även om de inte alltid fick uttrycka högt vad de tänkte, vilket visas i Artikel 2. Eleverna hade på sätt och vis här olika valmöjligheter. De kunde förbli och delta i SSS och därmed acceptera olika diskurser, eftersom det krävdes för vidare skolgång och navigering i samhället. De kunde också lämna SSS genom att öppet ta avstånd från diskurserna som rådde där, vilket läraren också menade skett i andra grupper när vissa elever helt enkelt lämnat lokalen. Det betyder alltså att eleverna inte *var tvungna* att uppträda på ett visst sätt, för att

kunna ta del av innehållet. Däremot blev de *erbjudna* innehållet på det här viset. De kunde då välja att följa grammatiken, för att bli accepterade som elever och kunna gå vidare i skolsystemet, eller inte. Samtidigt kan det ifrågasättas om dessa val var reella, eftersom det i Sverige ofta för unga människor saknas alternativ till skolgång, särskilt när de också saknar betyg från grundskolan. Detsamma gäller emellertid för andra ungdomar som går i skolan i Sverige, och därmed är styrda av här rådande utbildningssystem och arbetsliv. Med begreppen från Janks modell över kritisk litteracitet (2010) erbjöds eleverna *tillgång* till *majoritetssamhällets* praktiker. Samtidigt framhåller Janks vikten av att respektera *mångfalden* och att eleverna sålunda borde få möjligheter att själva *utforma* texter som representerar deras egna värderingar.

Också i Artikel 1, 2 och 4 visas hur eleverna kunde välja om de ville följa reglerna, eller skolpraktikerna, i klassrummet och därmed lättare få tillgång till majoritetssamhällets premierade litteraciteter och en väg vidare i skolsystemet. Eleverna kunde då få stöttning genom lärarens sätt att undervisa. Deras egna resurser och intressen tycktes också tas tillvara under läs- och skrivundervisningen, vilket synliggjordes genom användningen av the Continua of Biliteracy (Hornberger 2003) och The four resources model (Luke & Freebody 1999). Eleverna kunde också visa motstånd mot att följa reglerna, och därigenom visa prov på aktörskap även om det inte sällan i exemplen förekom på ett skämtsamt vis och inte verkade få några avgörande konsekvenser. Till skillnad från eleverna i Talmys studie (2008) tycktes dessa elever lita på att läraren visste vad som var bäst för dem. Eleverna kunde också röra sig utanför SSS för att få tillgång till andra portaler och generatorer, vilka kunde komma till nytta i livet, både i och utanför skolan, även om denna rörelse inte premierades i SSS och heller inte undersöktes närmare i den här avhandlingen. Det fanns alltså möjligheter för eleverna att investera i undervisningen och att visa aktörskap, men inom vissa ramar och i förhållande till deras egna mål och föreställda gemenskaper (Norton 2013:8–11).

5.2.5.2 Olika individers förhållande till skriftspråkliga skolpraktiker

I Artikel 4 visas hur tre av eleverna på olika vis deltog i undervisningens skrivpraktiker, beroende på vilka resurser de kunde använda och vilka specifika svårigheter de mötte. De visade sig utgöra olika typer av inlärare, vilket stöder antagandet att elever med kort skolbakgrund utgör en heterogen grupp. I delstudien visas hur Maram, i likhet med flera andra flickor i gruppen, återgav att hon inte hade några sociala kontakter med svenskar utanför hemmet, där hon tillbringade mycket tid. Hennes språkliga input på svenska kom framför allt från TV. Hennes muntliga språk var därför inte särskilt utvecklat och

hon var också rädd för att göra fel när hon talade svenska. Det var således en utmaning för henne att delta i interaktiva, meningsskapande praktiker (Luke & Freebody 1999) som ibland skulle leda till skrivande. Med Gees (2005) terminologi tycktes hon vara beroende av de generatorer och det innehåll som erbjöds i skolan för att kunna utveckla språk och litteracitet. Hon verkade särskilt uppskatta de litteracitetspraktiker som övas genom diktamen, inför vilken hon kunde förbereda sig hemma genom att upprepade gånger skriva orden de fått i läxa. Dessa diktamensuppgifter tycktes ge Maram ett ökat självförtroende inför skrivande, liksom kopierandet av modelltexter. Den självständiga produktionen, både muntlig och skriftlig, gjorde henne dock osäker. För hennes del verkade alltså viljan att investera (Norton 2013) och delta i undervisningen stärkas om hon erbjöds tillgång till skolpraktiker som kunde ge henne möjligheter att utveckla språk och litteracitet. Genom att följa den interna och externa grammatiken i SSS kunde hon bli en elev på riktigt.

Zubeyr hade ett annat sätt att förhålla sig till skolans skrivpraktiker. Han uppgav sig ha ett rikt socialt flerspråkigt umgänge utanför skolan, inom vilket svenskan fungerade som ett lingua franca, och var också aktiv i digitala gemenskaper. Han uppvisade därför redan god muntlig förmåga på svenska. Liksom Roba i Pettit och Tarones studie (2015) använde han olika strategier för att lära sig nya språk, vilket visas i Artikel 3 och noterades i många andra sammanhang. Han hade alltså tillgång till flera källor för sitt lärande, till generatorer och portaler även utanför SSS, och visade sig ta vissa av dem i bruk också i klassrummet när han i hemlighet använde mobilen. Däremot var det betydligt svårare för honom att avkoda skriftspråk och att skriva egna texter för hand utan datorns stödprogram. Det tycks alltså som om Zubeyr tillägnade sig språket implicit utanför skolan, men också behövde mer explicit undervisning om relationen mellan skriftspråkets form och innehåll (jfr Kurvers 2015). Det verkade svårt för honom att följa delar av den interna och externa grammatiken i SSS och hans vilja att investera i skolarbetet utmanades därför, trots att han också egentligen var motiverad och tacksam över att ha fått möjlighet att gå i skolan.

Eftersom Hamid bodde på ett HVB-hem för nyanlända minderåriga fick han många tillfällen att tala på svenska med personalen eller att öva med kamrater på boendet, vilka inte talade dari. Dessutom hade han en svensk värdfamilj. Han hade därför utvecklat ett stort ordförråd, talade flytande svenska och tycktes nu inte ha särskilt stora svårigheter att läsa och skriva på svenska. Också han verkade alltså ha tillgång till generatorer och portaler till skriftspråkighet även utanför skolan. I Artikel 4 visas exempel på hans skriftspråkliga förmåga när han, enligt läraren på eget initiativ, skrev en lång text om sitt besök på en avfallshanteringsstation, med hjälp av några stödord. Han använde sig då av flera resurser, vilka kan ringas in med Luke och Freebodys

(1999) The four resources model och särskilt lyfts fram i Artikel 4. Hamid försökte anpassa sig till skolans regler och praktiker, till den interna och externa grammatiken, men också påverka innehållet för att det skulle tjäna honom bäst, vilket exemplifieras i Artikel 3. Han verkade mycket motiverad att investera i sin skolgång, inte minst för att den skulle kunna bidra till hans chanser att få stanna i Sverige.

Den här studien visar hur olika individer kan delta i undervisningen på olika sätt, och med olika drivkrafter. Det kan mycket väl vara så att andra elever i gruppen drevs av andra, exempelvis religiösa motiv, när de deltog eller avstod från att delta i vissa praktiker. Det är något som kan undersökas närmare i framtida studier efter etikprövning.

5.3 Teoridiskussion

I den syntes som presenteras i avsnitt 5.2 har flera teorier använts för att förstå och tolka resultaten i de fyra artiklarnas delstudier. Som övergripande teori har dock Gees (2005) teorier om det han kallar för semiotiska sociala rum använts. Den diskuteras därför speciellt i följande avsnitt.

5.3.1 Semiotic Social Spaces

Gees teorier (2003, 2005) om semiotiska sociala rum (SSS) användes alltså till den syntetiska analysen av delstudiernas resultat. Fördelen med den här teorin är att den tillhandahåller redskap för att analysera olika delar av denna dynamiska kontext, så att dess rumslighet, med olika praktiker och diskurser, framträder tydligare. Med hjälp av ramverket kunde jag således undersöka undervisningens innehåll, vilka regler som styrde den samt vilket rörelseutrymme elever och lärare fick i förhållande till den.

Modellen användes dock inte direkt för att *utvärdera* undervisningen, även om det indirekt framgår vilka fördelar den verkar ha och den *kan* användas på det viset i andra sammanhang. Resultatet från den här undersökningen skulle exempelvis kunna ställas mot andra studier av undervisning av den här elevkategorin, eller helt andra elevgrupper, för att undersöka innehåll och drivkrafter i undervisningen och elevers möjligheter att påverka den. Det finns också andra aspekter av SSS som kan utforskas, och på ett mer detaljerat vis än jag har haft möjlighet att göra i den här resultatdiskussionen. Om jag hade haft modellen som analysverktyg redan från start, och med regelbunden tolkhjälp, skulle jag bland annat kunnat undersöka hur de individuella eleverna använde

de olika portalerna eller hur de själva uppfattade sina möjligheter att agera i förhållande till den interna och den externa grammatiken.

Som nämndes inledningsvis i det här kapitlet framhåller Gee (2005) att den ideala lärsituationen, enligt hans egna analyser med hjälp av SSS, är den som karaktäriserar så kallade *affinity spaces* och därför kan användas i jämförelse med andra lärokontexter:

It is instructive to compare affinity spaces to the sorts of SSSs that are typical in schools, which usually do not have the features of affinity spaces. This comparison is particularly important because many young people today have lots of experience with affinity spaces and, thus, have the opportunity to compare and contrast their experiences with these to their experiences in classrooms. (Gee 2005:223)

Jag ska i följande avsnitt diskutera hur den kontext som undersökts i den här avhandlingen förhåller sig till ett sådant *affinity space*.

5.3.2 Studiens semiotiska sociala rum i relation till *affinity space*

Utmärkande för ett *affinity space* (Gee 2005:225–228) är att den samlar deltagare med ett gemensamt intresse och varken bygger på etnisk tillhörighet, klass, kön eller funktionshinder. Ledarskapet är poröst, det vill säga att det inte i alla lägen är givet vem som leder och vem som följer. Några personer kan visserligen veta mer än andra, men allas kunskaper räknas, och ledarna ses framför allt som resurser för lärandet. Kunskapen behöver inte vara individuell utan kan vara distribuerad i gruppen; alla kan bidra med någon del, genom djup, bred och inte sällan genom tyst kunskap. Den interna grammatiken förändras ofta genom den externa, det vill säga att deltagarna själva kan transformera innehållet efter sina behov. En del portaler är starka generatorer; de ger inte bara tillgång till ett innehåll, utan kan också påverka och förändra innehållet. Till exempel kan de diskussionsforum som skapas i anslutning till online-spel, och kan ge deltagare tillgång till spelet, också påverka själva utformningen av spelet. Det erbjuds också flera sätt att delta i det här rummet och olika sätt för deltagarna att nå status. Det verkar också som om lärandet i det här rummet karaktäriseras av tillägnande (eng. acquisition) inom en gemenskap, snarare än om formell inläring (eng. learning).

Det finns några likheter mellan Gees (2005) *affinity space* och det SSS som jag utforskat på språkinträdning, dock även några avgörande skillnader. Eleverna som deltog i den här gruppen delade visserligen ett intresse för

att lära sig att läsa och skriva, att lära sig svenska och att gå i skolan, men det är inte vilka elever som helst som deltar i den här undervisningen. Dessa elever, som alla är tonåringar, kommer uteslutande från andra, ofta fattigare, länder och har sällan haft möjlighet att gå i skolan tidigare. Klass, etnisk tillhörighet och även funktionshinder kan alltså spela roll för deras grupptillhörighet. Många av eleverna är flickor, och det är väl känt att det kan vara svårare för flickor i utvecklingsländer att få tillgång till skolgång och litteracitet (Abdi 2007; Bigelow & Schwarz 2010). Kön spelar alltså också roll.

Redan dessa premisser påverkar undervisningen så att den aktuella skolkontexten knappast kan förstås som ett affinity space. Eleverna måste i det här rummet förhålla sig till majoritetssamhällets skolsystem, på flera nivåer, om de vill fortsätta gå i skolan också efter tiden på språkintrödnation. De måste då anpassa sig till läraren och undervisningen, som i sin tur styrs av övergripande policydokumenten, även om det finns en viss rörelsefrihet i relation till dem. Styrningen av skolan, genom styrdokument och beslutsfattande organ som skolförvaltning eller rektor, bestäms i sin tur av samhällets normer och premierade litteracitetspraktiker. Att delta i det här rummet innebär alltså att delta i en maktordning. Förmågan att anpassa sig till reglerna i detta så kallade delutrymme (Gee 2005:220) kan vara avgörande för individens chanser att gå vidare i skolsystemet och senare försörja sig (jfr Bourdieu & Passeron 1990).

Ett affinity space är visserligen också ett delutrymme till en större spelvärld, men då ett system med en helt annan karaktär än skolsystemet, och som inte kan sägas spela samma roll för individens chanser att klara sig i livet. Det handlar om en ideal lärosituation, i vilken alla har samma möjligheter. Lärande i affinity space kan snarare jämföras med lärandet i studiecirklar, eller på folkhögskolor, vilka i vissa fall kan fungera enligt samma principer, snarare än den som organiseras för barn och ungdomar i det svenska allmänna skolsystemet. Det kan också vara värt att fundera över hur affinity spaces skulle fungera om de hade som uppgift att engagera samtliga barn och ungdomar i ett samhälle, vilket är skolans uppgift. Finns det en risk för att hierarkier och regulativa diskurser (Bernstein 2000) skulle uppstå även i det fallet?

Trots anförda invändningar kan det av flera anledningar vara användbart att använda teoriramen bakom affinity spaces för att reflektera över lärsituationen i skolan: "The notion of affinity spaces can lead us to ask some new questions about classroom learning or ask some old ones in new ways" (Gee 2005:232). Gee (2005) menar exempelvis att många ungdomar idag lär sig nya saker genom den här typen av gemenskaper och därför kan ifrågasätta skolans praktiker och till och med värdet av att gå i skolan överhuvudtaget (Gee 2005:231). Tendenser till den inställningen har noterats också i den här avhandlingen, då några ungdomar sökte sig utanför skolans ramar för att utveckla språk och litteracitet i andra forum, vilket visas i Artikel 3 och 4. Affinity spaces behöver

inte vara virtuella, utan skulle enligt Gee (2005) kunna vara fysiska. De goda exempel som lyfts fram av Gee (2005) utgörs dock framför allt av virtuella gemenskaper, exempelvis vid lärande inom online-grupper som spelar World of Warcraft (se avsnitt 3.2). Det skulle därför vara svårt för vissa elever som varken har utvecklad litteracitet eller digital kompetens, att överhuvudtaget hitta till dessa forum, även om det inte gäller för alla. Också elever med kort skolbakgrund kan delta i mycket avancerade spel eller forum online, vilket Zubeyr var ett exempel på. Det fysiska mötet verkar dock vara ett viktigt villkor för den här elevkategorins deltagande i skolkontexten, inte minst för att eleverna tycks behöva explicit undervisning anpassad efter deras behov. Som visas i alla fyra artiklarna kan en nära relation till en stöttande lärare vara avgörande för att eleverna ska utveckla språk och litteracitet, med stöd i visuella eller multimodala praktiker som dans eller teater, och för att få olika incitament att utvecklas som skolelever. Den här texten skrivs när spridningen av Covid-19 präglar samhället och undervisningen på många håll har behövt genomföras digitalt. Det har visat sig vara svårt för elever på språkintrödd att hantera de praktiker som krävs för att delta i distansundervisning (Skolinspektionen 2020:24ff.). Mellanmänskliga relationer kan utvecklas också online, men många uppfattar nog att det är stor skillnad mellan att lära känna en person via en skärm, jämfört med att göra det genom möten i verkliga livet.

Precis som i affinity spaces, som online-spel, delar nybörjare och experter ett gemensamt utrymme i klassrummet, skillnaden är emellertid att ledarskapet i det här klassrummet knappast kan kallas poröst, som i affinity space. Tvärtom är det klart vem som leder och vem som ska lära sig och kunskapen uttrycks ofta explicit, vilket visas i samtliga delstudier. Samtidigt observeras i Artikel 1 och 4 uttryck för ett resursperspektiv genom att elevernas kunskaper lyfts fram och används. Ibland får också eleverna träda fram och agera som lärare, vilket framgår i Artikel 3. Det finns även i den här kontexten olika sätt att skaffa sig status som elev, både i förhållande till de andra eleverna och till lärare och annan personal, särskilt om flera litteracitetspraktiker premieras, vilket kan tydliggöras med hjälp av Luke och Freebodys (1999) eller Hornbergers (2003) modeller. Till exempel kan vissa av eleverna genom sina kunskaper på L1, eller genom multimodala eller analytiska och kritiska praktiker, bidra till litteracitetsundervisningen, även om de har svårt att avkoda text, vilket tycks vara utmanande för många elever i den här elevkategorin, vilket exemplifieras i Artikel 4.

Det visar sig också i Artikel 2 och 3 att den externa grammatiken i den studerade kontexten, precis som i affinity space, kunde påverka den interna grammatiken och det som behandlades och premierades i undervisningen. Dock hade inte alla deltagare samma möjligheter att påverka innehållet, eftersom det ofta var lärarna som styrde det inom ett skolsystem som de alla måste

förhålla sig till, men utan detaljerade styrdokument att följa. Vissa portaler var därmed starkare än andra och bara vissa portaler kunde fungera som generatorer.

Den stora skillnaden mellan Gees (2005) affinity space och undervisningen som utforskats i den här studien är alltså att den spelvärld som Gee lyfter fram som ideal för lärande verkar fungera oberoende av maktordningar i samhället. Här gäller andra regler än för de nyanlända ungdomarna som befann sig inom en institution, vilken i sin tur var ett delutrymme till en större institution – det svenska skolsystemet. Det kan därför vara svårt att jämföra dessa system, vilka bygger på olika premisser. Därmed är det inte sagt att inte det svenska utbildningssystemet i stort också kan ifrågasättas. Reglerna och villkoren för det större rummet, eller systemet, kan kritiskt undersökas och ifrågasättas, exempelvis när det gäller vilket språk eller vilka praktiker som premieras i skolan. Inom det här SSS kan till exempel undersökas på vilka sätt elevernas intressen utanför skolan kan utnyttjas mer i språkundervisningen eller hur eleverna kan uppmuntras att själva generera dess innehåll. Även undervisning som inte fungerar, som är repressiv eller reproducerande, men utan att luta sig mot pedagogiska argument, kan ifrågasättas. I det fallet skulle förhållandet mellan den externa och den interna grammatiken karaktäriseras som hegemoniskt, utan vidare syfte än att reproducera en maktordning. Det är också intressant att fundera över synen på kunskap i affinity spaces som distribuerad, det vill säga att individen inte alltid besitter kunskaper (i sitt eget huvud) utan att den kan spridas över gruppen (jfr Cole & Engeström 1993). Synen på kunskap som en gemensam resurs är inte ovanlig i muntliga kulturer (Fuglesang 1982:122; Barton 2007:41), inte minst när det gäller litteracitet. Denna utgångspunkt skulle kunna användas i pedagogiskt syfte också i skolundervisningen. Som nämnts flera gånger är elevernas intressen och erfarenheter viktiga att ta hänsyn till för att öka deras vilja att investera i undervisningen. Denna vilja bör styra utformningen av skolan.

Gee (2005) verkar därför ha rätt i att vi har mycket att lära av principerna för affinity spaces och att tänka nytt när det gäller elevers möjligheter att utveckla kunskaper, inom en gemenskap, samt att bygga nya identiteter. De tankarna är användbara, inte minst i en tid då samhället, och även skolan, är präglad av globalisering, translitteracitet och flerspråkighet.

I föreliggande kapitel har avhandlingens resultat diskuterats. I nästa kapitel, som är det sista, diskuteras avhandlingens bidrag och begränsningar.

6. Avslutning

Den här avhandlingen undersöker undervisning av en elevgrupp som sällan inkluderas i vare sig forskning eller skolans styrdokument – nyanlända ungdomar med begränsade tidigare erfarenheter av formell utbildning. De elever som jag valt att kalla Maram, Zubeyr, Hamid och deras klasskamrater tillhör dock en elevkategori som går i skolan i Sverige och har samma rättigheter som andra elever att utveckla språk och litteracitet för att kunna leva och verka i samhället. Det övergripande syftet med studien har varit att öka kunskapen om undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk för den här elevkategorin. I delstudierna undersöks erbjudandet om tillgång till, och elevernas deltagande i, skolans praktiker, deras relationer till andra personer i skolan, och olika typer av regler som omgärdar skolgången

I detta avslutande kapitel sammanfattar och diskuterar jag avhandlingens bidrag, begränsningar och implikationer. Inledningsvis sammanfattas resultatet i enlighet med den analys som presenterades och diskuterades i föregående resultatkapitel, men denna gång med utgångspunkt i de fyra forskningsfrågorna. Därefter diskuteras avhandlingens bidrag till forskningsfältet svenska som andraspråk och dess begränsningar. Sist följer ett resonemang om det övergripande resultatets eventuella implikationer för fortsatt forskning, utbildning och policyarbete.

6.1 Sammanfattning av resultat

I föregående kapitel användes Gees (2005) ramverk för semiotic social spaces (SSS) för att undersöka hur olika praktiker och relationer är beskaffade och

relaterade till varandra och vad som därmed tycks utmärka undervisningen av grundläggande litteracitet och skolämnen i just den här kontexten. Dessa resultat sammanfattas nedan under rubriker som representerar de fyra forskningsfrågorna och med hänvisning till de delstudier i vilka dessa särskilt undersöks.

6.1.1 Erbjudande om tillgång till skolans praktiker

Den första forskningsfrågan gäller hur eleverna erbjöds tillgång till de litteracitetspraktiker och förhållningssätt som krävs för ett aktivt och självständigt deltagande i skolan och samhället. I avhandlingen visas hur läraren både stöttade och utmanade eleverna att ta del av de litteracitetspraktiker som premieras i skolan, och även undervisade dem explicit om regler som omgärdar skolarbetet. Läraren utgick ofta från elevernas språkliga och sociokulturella resurser i undervisningen och använde många olika semiotiska resurser för att stötta deras litteracitetsutveckling (Artikel 1). Genom varierade metoder kunde eleverna erbjudas tillgång till olika slags litteracitetspraktiker, vilket kunde uppmuntra även de elever som kände sig osäkra inom specifika områden (Artikel 4). Elevernas relation till läraren, präglad av ömsesidig vänskaplighet och respekt, hade stor betydelse för att den här undervisningen skulle kunna genomföras. Läraren motiverade eleverna att utveckla skriftspråkighet och ämneskunskaper genom att knyta starka emotionella band till dem, men också genom att ställa höga krav. Studiehandedarna i modersmålet spelade också en viktig roll för arbetet med att använda elevernas alla språkliga och litteracitetsanknutna resurser i undervisningen.

Möjligheten att delta i nya diskurser är en viktig del av litteraciteten (jfr avsnitt 3.1.6). Läraren utmanade också eleverna att ta del av diskurser, vilka kunde upplevas som främmande för dem (Artikel 2). Genom interaktioner om normer som kan skilja sig mellan olika kontexter problematiserade hon diskurser om ett för eleverna främmande ämne: heteronormativitet i synen på relationer och familjebildning. Genom att visa hur dessa samtal relaterade till en övergripande diskussion om olikheter, vikten av att visa respekt för det som uppfattas som annorlunda och samtidigt våga vara sig själv, erbjöds eleverna ett nytt ordförråd och tillgång till fler perspektiv.

Eleverna kunde också få tillgång till innehållet i undervisningen genom att lära sig de regler och praktiker som omgärdar och styr arbetet i skolan (Artikel 3). Vissa regler och förhållningssätt framhölls av läraren: eleverna skulle vara på plats fysiskt och mentalt i klassrummet, använda de artefakter och praktiker som krävs för den typ av skriftspråkighet som premierades i den här skolkontexten och samspela med sina kamrater. Även i det här fallet visades att läraren spelade en viktig roll, inte bara som en person som ställde höga krav på sina

elever, utan också som en stöttande medmänniska vars drivkrafter framstod som tydliga då hon ville att eleverna skulle få en chans att lyckas i skolan och i livet.

6.1.2 Elevernas deltagande i skolans praktiker

Att eleverna *erbjöds* tillgång till skolans litteracitetspraktiker, innebar inte nödvändigtvis att de också *deltog* i dessa interaktioner och aktiviteter. Genom den andra forskningsfrågan söktes därför svar på *hur* eleverna deltog i de praktiker som erbjöds i skolkontexten. Fråga 2 är därmed relaterad till fråga 1. Studierna visar att eleverna uppskattade lärarens undervisning och deltog i de erbjudna litteracitetspraktikerna, även i interaktioner om ämnen som kunde uppfattas som främmande. Eleverna verkade motiverade att delta i undervisningen för att lära sig att läsa och skriva, för att sedan kunna gå vidare till andra utbildningar, och så småningom till ett arbete. De tre elever som valdes ut för en närmare studie (Artikel 4) uppvisade olika strategier för att möta erbjudanden om tillgång till skolans litteracitetspraktiker. Det framkommer i studien att dessa elever tyckte ha olika behov och resurser, vilka de förde med sig in i undervisningen och därför deltog i skrivpraktikerna på olika sätt.

Genom observationerna visas att många elever var aktiva i undervisningen. I intervjuer med flera av eleverna framkom också att de uppskattade lärarens undervisning, inte minst hennes varierade sätt att förklara, genom multimodala uttrycksformer och användning av teater eller dans (Artikel 1). De uppgav även att de såg det som nödvändigt att delta i diskussioner om främmande ämnen, exempelvis heteronormativitet (Artikel 2). En av eleverna angav att hon inte ville delta i interaktionerna och skulle ha föredragit att läraren inte tog upp den här typen av ämnen. Hennes kamrater påpekade dock att det var viktigt att läraren förklarade okända fenomen för dem, för att öka deras förståelse för det samhälle de nu levde i.

Även om vissa elever kunde göra motstånd mot inslag i undervisningen (Artikel 2, 3, 4) pekar det övergripande resultatet i avhandlingen mot att den förtroendefulla relationen mellan eleverna och läraren respektive studiehandledaren, bidrog till att eleverna litade på att de skulle gagnas av undervisningen.

6.1.3 Relationen mellan läraren och eleverna

Den tredje forskningsfrågan gäller just hur relationen yttrade sig mellan läraren och dessa ungdomar, och hur denna relation kunde spela en roll för deras tillgång till skolans praktiker och aktörskap. Av de resultat som diskuteras i avsnitten 6.1.1 och 6.1.2 framgår att denna interpersonella relation hade stor

betydelse för att eleverna skulle motiveras att komma till skolan och ta del av de praktiker som premierades där, och att de också accepterade dessa praktiker och diskurser eftersom de litade på läraren. På så vis är det tydligt att den här frågan griper in i både den första och den andra forskningsfrågan, vilket tydliggörs i modellen över forskningsfrågornas inbördes relation i avsnitt 1.3.

Elevernas framhöll Elisabeth som en föredömlig lärare, vilket tycktes bidra till deras försök att lösa de utmanade uppgifter de ställdes inför. Som nämnts var hon inte bara auktoritativ, utan också en person som eleverna kunde skämta med eller vända sig till med sina vardagliga problem. Dessutom skapade hon en god stämning och sammanhållning i gruppen. Detta faktum tycktes bidra till att eleverna ville komma till skolan och delta i de praktiker som erbjöds där.

Flera elever accepterade också, till synes, diskurser som annars skulle ha varit främmande för dem (Artikel 2), kanske för att de litade på att läraren gjorde en riktig bedömning av vilka samhällliga normer gällande relationer och familjebildning som de behövde få möta i undervisningen. I Artikel 3 beskrivs spänningen mellan en av eleverna, Hamid, och läraren när den förre försökte påverka innehållet i undervisningen. Det väcker frågan om huruvida lärarens åsikter om god undervisning också stämmer överens med elevernas egna uppfattningar. Också den här eleven rapporterade dock att han var nöjd med den undervisning som erbjöds och tycktes ha en nära relation till läraren. Det kan tolkas som att han, och andra elever, överlät till läraren att bestämma vad som var bäst för dem.

6.1.4 Förhållandet mellan skolans regler och erbjudna litteracitetspraktiker

Den fjärde och sista forskningsfrågan gäller hur skolkontextens regler och förhållningssätt förhöll sig till de litteracitetspraktiker som erbjöds. Eftersom språkintröduktion inte detaljstyrs genom kursplanen beslutade läraren om innehållet i undervisningen i samråd med lärarylaget. Hon visade också eleverna explicit hur de förväntades bete sig i skolan. Ibland kunde dessa praktiker och regler underlätta elevernas tillgång till skolans litteracitetspraktiker. I andra fall kunde de underlätta deras fortsatta skolgång. På det viset är denna fråga överordnad de andra tre frågorna, vilket modellen över forskningsfrågornas inbördes relation åskådliggör i avsnitt 1.3. Regler och förhållningssätt i skolkontexten påverkade relationen mellan lärare och elever, vilken i sin tur styrde deras tillgång till och deltagande i skolans praktiker.

Det går visserligen att hävda att all aktivitet i skolans rum styrs av beslutsfattare och myndigheters styrdokument, såsom skollag, kursplaner och an-

dra anvisningar för skolans innehåll. Till exempel anger styrdokumentet för språkintröduktion att undervisningen ska fokusera på elevernas utveckling av svenska som andraspråk och andra ämneskunskaper, vilka kan leda till fortsatt skolgång på nationella program (Artikel 1). Läraren hänvisar också till styrdokumentet för grundskolan när hon i undervisningen förbjuder diskriminerande tal om relationer och sexualitet (Artikel 2). Samtidigt saknas alltså detaljerade styrdokument för språkintröduktion, till skillnad från för andra program eller kurser i gymnasieskolan, eftersom undervisningen här ska utgå från de aktuella elevernas förkunskaper och behov. Detta kan leda till att framför allt den enskilda läraren bedömer behoven i undervisningen, vilket därmed skulle kunna förklara varför läraren får den stora betydelse som lyfts fram flera gånger i den här undersökningen.

Avsaknaden av styrdokument ger läraren en frihet att styra detta SSS i enlighet med sin egen uppfattning om hur skolgång ska gå till. De regler och praktiker som läraren menade att eleverna behövde följa för att lyckas i skolan, kunde ge tillgång till vissa litteracitetspraktiker och diskurser (Artikel 1, 2, 4) men begränsa tillgången till andra (Artikel 3). Lärarens uttolkning av lämpliga skolpraktiker och vilken litteracitet som skulle premieras i den här kontexten, satte därmed ramarna för elevernas utvecklingspotential, med stöd av läromedel för den här nivån och av bedömningsmaterialet *Bygga svenska* (Skolverket 2017a). Det faktum att läraren spelade en så central både som portal och generator för innehållet i SSS innebar både möjligheter och risker. Eftersom den aktuella läraren var erfaren och hade elevernas fortsatta skolgång i sikte fungerade undervisningen väl. Den skulle dock kunna vara mer oförutsägbar med lärare med mindre erfarenhet av att undervisa den här elevkategorin.

6.2 Avhandlingens bidrag

Få andra studier undersöker förutsättningar och villkor för litteracitetsutveckling och skolgång för nyanlända ungdomar med begränsade tidigare erfarenheter av formell skolgång, inte minst i en nordisk kontext. Flera studier inom forskning i svenska som andraspråk behandlar däremot vuxna andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet, men de inkluderar alltså inte ungdomar som deltar i litteracitetspraktiker i en skolkontext. Den här avhandlingen bidrar därmed med en pusselbit till forskningsfältet svenska som andraspråk och till forskningen om den här elevkategorin, både i ett svenskt och ett internationellt perspektiv. I följande avsnitt beskrivs och diskuteras studiens bidrag när det gäller teori- och metodanvändning och delstudiernas resultat.

6.2.1 Den etnografiska metodens möjligheter

Flera studier (t.ex. Kurvers et al. 2006, 2009; Tarone et al. 2009) som rör både vuxna och unga andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet har fokus på de kognitiva förmågor som följer med skriftspråsutveckling. Det gäller exempelvis processande av ljud, förståelse för relationen mellan språkets form och innehåll och förmågan att relatera till textbaserade verkligheter. Enligt Bigelow och Vinogradov (2011) medför den här typen av undersökningar ofta att ett bristperspektiv lyfts fram. Personer som inte har gått i skolan och inte har utvecklat grundläggande litteracitet uppvisar nämligen sämre resultat på den här typen av tester än de som har gått i skolan och redan har en utvecklad läs- och skrivförmåga.

I den här avhandlingen undersöks istället elevernas litteracitetspraktiker, det vill säga vad eleverna *gör* i olika sociala situationer som inbegriper litteracitet, i det här fallet i en skolkontext. Genom observationer av de praktiker, relationer och interaktioner som förekommer i den här speciella kontexten, och genom samtal med lärare och studiehandedare, undersöks vilka praktiker som eleverna erbjuds tillgång till och deltog i. Om jag enbart intervjuat lärare eller annan personal om undervisningspraktikerna skulle svaren troligen framför allt ha speglat deras perspektiv. Nu kunde jag istället med hjälp av tolk studera också elevernas attityder till de erbjudna praktikerna i undervisningen och de sätt på vilka de erbjöds. Den etnografiska metoden har på så vis möjliggjort perspektiv, vilka annars skulle ha varit svåra att studera. Metoden har också bidragit till att synliggöra elevernas resurser, vilka då också kunnat framträda i undervisningen. Till exempel kunde fler litteracitetspraktiker än avkodning observeras och analyseras med hjälp av Luke och Freebodys (1999) och Hornbergers modeller (2003), exempelvis hur eleverna kunde delta i meningsskapande interaktioner i skolan. Genom intervjuer och fältsamtal framgick också hur deras deltagande i sociala sammanhang utanför skolan kunde användas för språkutveckling. Samtidigt visar även denna studie att både elever och lärare i den här undervisningskontexten ställs inför stora utmaningar, inte minst för att de måste förhålla sig till förväntade litteracitets- och skolpraktiker i majoritetssamhället. Syftet med den här kvalitativa studien har inte varit att ge lösningar på de problem som kan uppstå, utan att sätta ljuset på dem och väcka tankar om gruppens villkor och förutsättningar för lärande i skolan.

6.2.2 Avhandlingens teoretiska ramverk

Ett annat av avhandlingens bidrag gäller användningen av olika teoretiska ramverk för att undersöka den aktuella kontexten. I Artikel 1 används Horn-

bergers *the Continua of Biliteracy* (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000) för att synliggöra litteracitetsarbetet i klassrummet (jfr avsnitt 3.1.5.2). Modellen består av fyra olika dimensioner som var och en har tre olika skalor, med minoritetsgruppens litteracitetspraktiker till vänster och de traditionellt sett mest värderade majoritetspraktikerna till höger. För analysen användes dimensionerna för ”innehåll” och ”individernas litteracitetsutveckling”, eftersom dessa områden kunde påverkas genom den här specifika undervisningen. Analysen med ramverket tydliggjorde ett återkommande mönster för undervisningen. Den visade sig ofta utgå från elevernas förkunskaper och muntliga språkresurser, då deras modersmål och multimodala resurser kunde användas för att stötta deras litteracitetsutveckling. Rörelsen på skalorna gick således först åt vänster, för att sedan vända åt höger, då eleverna även utmanades att utveckla de litteracitetspraktiker som värderas i skolan. Det framkom i analysens resultat att både läraren och studiehandledaren var viktiga för att rörelsen utmed modellens skalor skulle komma till stånd. Samtidigt tydliggjordes att det behövdes fler teorier för att undersöka den här komplexa situationen, inte minst för att undersöka lärarnas roll och multimodala aspekter av undervisningen.

I Artikel 2 används Nelsons teorier om inkluderande eller ifrågasättande undervisning om hbtq-perspektiv (2002) för att undersöka undervisningen om heteronormativitet i synen på familjebildning. Delstudien undersöker också på vilket sätt den här undervisningen förhöll sig till elevernas egna röster. Resultatet av analysen visar att undervisningen var både inkluderande och ifrågasättande och att eleverna uttryckte att de behövde lära sig mer om ämnet för att förstå sin omvärld. På så vis kombineras i den här delstudien teorier om flerspråkighet och sexualitet, på ett sätt som tidigare knappt förekommit i nordisk forskning (Milani et al. 2021) och därför utgör ytterligare ett av avhandlingens bidrag.

I Artikel 3 och i kappan används Gees (2005) ramverk för semiotic social spaces (SSS), för att analysera kontexten (jfr avsnitt 3.2). Såvitt jag vet har teorin inte tidigare använts för att analysera undervisningen av nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund. Resultatet av analysen visar hur de regler och sociala praktiker som styrde undervisningen förhöll sig till innehållet i undervisningen, och även hur personerna i det här SSS relaterade till varandra. Genom analysen blev det tydligt att läraren spelade en viktig roll för elevernas möjligheter att få tillgång till innehållet, inte minst tack vare hennes explicita undervisning om både skriftspråkliga praktiker och förhållningssätt i skolan. På så vis kunde jag visa att det i den här kontexten var viktigt med ett tydligt ledarskap och explicit undervisning, tvärtemot Gees (2005) argumentation för sin ideala lärsituation i affinity space, där ledarskapet oftare är distribuerat och kunskapen lärs in implicit genom sociala samspel på nätet. Frågan om explicit och implicit undervisning diskuteras vidare i avsnitt 6.4.2.2.

Slutligen används i Artikel 4 Luke och Freebodys (1999) The four resources model (jfr avsnitt 3.1.3), som används i många olika sammanhang, men såvitt jag vet inte ofta i forskning om nyanlända ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning. Tack vare modellen kunde analysen lyfta fram elevernas litteracitetsresurser och visa att också andra praktiker än avkodning kan behöva uppmärksammas (jfr Luke 2012). Litteracitet framstår på det viset som en komplex uppsättning praktiker, vilka eleverna också kan utveckla med stöd av sina andra resurser, kunskaper och erfarenheter. Elevernas språkliga, litteracitetsanknutna och sociokulturella resurser lyfts också fram i Frankers (2016) visualisering av Resursmodellen (se avsnitt 3.1.3).

6.2.3 Bidrag till kunskaper om elevers tillgång till och deltagande i skolans praktiker

Några av resultaten i den här avhandlingen stödjer fynden i andra studier eller texter som bygger på beprövad erfarenhet av undervisning om nyanlända ungdomar med begränsade erfarenheter av formell utbildning. Det handlar till exempel om vikten av att upprätta fasta rutiner och kontextualisera ny kunskap (Mörling 2007; DeCapua & Marshall 2009, 2011), att i litteracitetsundervisningen utgå från muntligt språk (Klintenberg 2016) och visuella eller multimodala resurser (Franker 2011) samt involvera studiehandledare i modersmålet i undervisningen (Daugaard 2015; Reath Warren 2016; Ganuza & Hedman 2018). Det är således inte förvånande att dessa praktiker kunde observeras även i den här undervisningen (se särskilt Artikel 1 och 4). Jag har, med hjälp av the Continua of Biliteracy (Hornberger 2003) kunnat tydliggöra detta mönster. I framtiden kan modellen användas för att bidra till ökade kunskaper om litteracitetspraktiker i andra kontexter och användas för jämförelser. Kopplingen till de kognitivt inriktade studier som beskrivits i avsnitt 2.2.2 kan också bidra till förståelsen av varför dessa praktiker är så viktiga, inte minst när det gäller att stötta elevernas skriftspråkstillägnande. Till exempel måste läs- och skrivutveckling utgå från ett muntligt L2, med ett begripligt ordförråd för den individ som ska lära sig relationen mellan innehåll och form (Hyltenstam 2010; Uddén 2018). Dessutom kan användningen av flera modaliteter aktivera minnesfunktioner som fungerar som redskap under läsprocessen (Bigelow & Schwarz 2010).

Tidigare studier har också påengterat att elevernas relation till läraren kan ha stor betydelse, inte minst för elever med behov av extra stöttning (Bouakaz & Taha 2016; Lund 2016). Den här avhandlingen har bidragit med en beskrivning och analys av lärarens roll för elevernas möjligheter att få tillgång till, och vilja delta i, majoritetssamhällets litteracitets- och skolpraktiker. En

förklaring i den här speciella kontexten är, som nämnts, att det saknas detaljerad styrning av språkintröduktion, vilket leder till att läraren får en avgörande betydelse för undervisningens utformning och innehåll. Det krävs en lärare som förstår elevernas behov för att de ska uppleva undervisningen som meningsfull, vilket de också gjorde. Det krävs därmed också att eleverna litar på att lärarna vill deras bästa. Tilliten gör det enklare för eleverna att delta i det läraren premierar, och lita på att dessa praktiker faktiskt gynnar dem, både när det gäller deras litteracitetsutveckling och skolgång i stort. Eleverna behöver då åsidosätta andra praktiker som också kan leda till inläring, såsom deltagande i virtuella gemenskaper. I Talmys (2008) studie gjorde eleverna tvärtom motstånd mot att delta i mainstreamsamhällets undervisning, bland annat för att tilliten till lärarna tycktes saknas.

Ett viktigt bidrag med avhandlingen är undersökningen av elevernas attityder till deltagande i skolans praktiker. Resultatet måste dock tolkas med försiktighet, eftersom det inte går att veta säkert att eleverna uttrycker sina verkliga åsikter, vilket diskuteras i avsnitt 4.3.4. Avhandlingens resultat pekar mot att eleverna anser att det är viktigt att delta i skolans praktiker och diskurser, eftersom de vill lära sig så mycket som möjligt för att kunna navigera inom skolsystemet och samhället i stort. I Artikel 2 diskuteras huruvida ambitionen att ge eleverna möjligheter att tala om för dem främmande ämnen också riskerar att leda till att de tystas. Eleverna ger dock själva uttryck för att det inte främst är en fråga om att få eller bli fräntagen en röst, utan om att lära sig att förstå det som är nytt, för att kunna hantera de praktiker som förväntas i samhället. Många av eleverna framstod alltså som medvetna om de krav som ställdes på dem i deras nya sammanhang och sade sig också vara beredda att försöka leva upp till dessa förväntningar. Det var ett resultat som jag inte förväntat mig, eftersom jag antog att eleverna skulle kunna uppfatta att vissa praktiker påtvingades dem och därför gjorde motstånd (jfr Talmy 2008).

Slutligen bidrar analysen med Luke och Freebodys (1999) The four resources model till att lyfta fram elevers olika sätt att delta i litteracitetspraktiker (Artikel 4), vilket belyser heterogeniteten i elevgruppen. På så vis problematiseras också synen på litteracitetsutveckling, vilket diskuteras vidare i avsnitt 6.4.2 som handlar om implikationer för undervisning.

6.2.4 Bidrag till kunskaper om relationernas och reglernas betydelse på språkintröduktion

Den interpersonella relationen mellan lärare och elever kännetecknades av vänskaplighet och höga krav, vilket framgår av samtliga delstudier. På så vis påminde relationen om den som beskrivs i Lunds (2016) studie, där lärar-

elevrelationen präglades av värme och humor, men också av att lärarna tog elevernas skolframgång på allvar. Det här var dock inte fallet i Talmys (2008) studie, i vilken eleverna tog avstånd från lärarnas praktiker, bland annat eftersom undervisningen präglades av ett bristperspektiv. Det övergripande resultatet i den här avhandlingen pekar mot en sorts dubbelhet i lärarrollen, vilket framstod som särskilt intressant. Läraren undervisade, med hjälp av studiehandledaren, explicit om vilka regler som gäller i skolan, och intog rollen som en auktoritet. Hon visade emellertid också upp en personlig sida (Artikel 1, 3). Att skiftena mellan dessa roller gick så smidigt tolkade jag som att både lärare och elever var del av ett sorts rollspel, vilket båda parter accepterade som viktigt både för undervisningen och för elevernas möjligheter att komma vidare i skolsystemet.

De regler som styrde undervisningen kunde ge eleverna tillgång till skolans skriftspråkliga praktiker, till exempel om de använde de skriftspråksartefakter som stod till buds, eller deltog i sociala samspel med andra, vilket kunde stärka språkutvecklingen. Andra regler framstod snarare som nödvändiga praktiker som krävs för att delta i skolans spel, exempelvis regleringen av elevernas relation till läraren. Även denna sorts spelregler kan vara viktiga för den fortsatta skolgången. Analysen av skillnaden mellan olika sorters praktiker, med olika syften, betraktar jag också som ett av avhandlingens bidrag. Den kan inspirera till reflektion kring urvalet av regler som eleverna förväntas följa utöver de instruktionerna som ges inför arbetet med skolans olika ämnen och uppgifter.

De regler som styr skolgången omfattar även skolans organisation av undervisningen för nyanlända elever med kort skolbakgrund. I det här fallet anordnades språkintröduktion på en egen skola, vilket begränsade elevernas möjligheter att interagera med svensktalande elever. Jag återkommer till den frågan i avsnitt 6.4.2.2 och 6.4.3.

6.3 Avhandlingens avgränsningar och begränsningar

Den här avhandlingen undersöker undervisningen i ett enda klassrum med en och samma grupp elever och deras lärare. Det är också fokus på en särskild ålderskategori, ungdomar i gymnasieåldern. I följande avsnitt diskuteras först avhandlingens avgränsningar och huruvida resultaten kan överföras till andra undervisningskontexter. Därefter fokuseras dess begränsningar.

6.3.1 Avgränsning av elevgruppen och jämförelse med andra elevgrupper

Resultaten i den här avhandlingen bidrar till forskningen om litteracitet och svenska som andraspråk. Men på vilket sätt är den elevkategori som undersöks i den här studien speciell, och vad kan betraktas som särskilt intressanta resultat i jämförelse med studier av andra elevgrupper? Dessa frågor diskuteras i följande avsnitt.

Deltagarna i den här undersökningen har mycket gemensamt med andra elever i samma ålder. De brottas med frågor som hör ungdomen till, såsom identitet, kärleks-, familje- och vänskapsrelationer, funderingar om framtiden och om sin plats i samhället. De kan också ha mycket gemensamt med andra nyanlända ungdomar som brutit upp från invanda sammanhang, vissa med de smärtsamma erfarenheter som en flykt kan medföra. Samtidigt som det alltså finns många gemensamma nämnare för elever i samma ålder, är det också stora skillnader mellan undervisning för elever med tidigare skolbakgrund, och nu går på ett nationellt program, och den för elever som inte haft samma förutsättningar. Den här avhandlingen visar hur elever som är helt nya i skolan förutom undervisning i olika ämnen och om olika textgenrer, också behöver förstå hur de kan förhålla sig till skriftspråkets alla konventioner, till exempel utveckla fonologisk medvetenhet eller svara på frågor utifrån en textbaserad snarare än en upplevd verklighet (jfr Säljö 2000; Kurvers et al. 2006). Dessutom visas hur dessa elever måste lära sig regler som omgärdar skolarbetet, på ett vis som inte kan anses nödvändigt för andra gymnasieelever med längre skolbakgrund, även om också de kan behöva påminnelser. Relationen till läraren på språkinträdning skiljer sig också i den här studien från hur den vanligtvis karaktäriseras mellan tonåringar och lärare på gymnasiet. Fysisk kontakt i form av kramar och en nära relation tycktes här på flera sätt underlätta undervisningen (jfr Lund 2016), medan samma slags intimitet i många fall kan ses som opassande på gymnasiet.

Kan man hävda att undervisningen som beskrivs för den här elevkategorin i högre grad liknar undervisningen för barn som börjar i skolan i 6–7-årsåldern och då lär sig att läsa och skriva? Det finns några gemensamma drag, men också avgörande skillnader, vilka främst beror på att den aktuella elevgruppen har en annan kognitiv mognad och andra livserfarenheter än yngre barn har. Också i barngrupper kan eleverna ha en nära kontakt med sina lärare och i Sverige är utbyte av kramar mellan lärare och elever inte ovanliga (även om det kan anses opassande i andra länder). Dessutom behöver även dessa yngre barn lära sig regler som hör till skolgången. I den aktuella undervisningssituationen gavs dock utrymme för en ironisk jargong, grova skämt eller galghumor, som troligen inte skulle tas väl emot i undervisningsgrupper med yngre barn.

Relationen mellan lärare och elever var ibland också snarare kamratlig än auktoritativ, vilket oftast inte är fallet i en typisk lärar-elevrelation, inte minst i grupper med yngre barn. Betydelsen av den här relationen i den undersökta kontexten har lyfts fram i flera av artiklarna och är ett tecken på att läraren verkade spela en stor roll för dessa elever, som tidigare haft erfarenheter av att lära sig nya saker av personer i sin omgivning. Studierna pekar mot att denna relation bidrog till att eleverna litade på att läraren gav dem det de behövde, för att klara sin vidare skolgång och för att navigera i det nya samhället.

Är det snarare så att undervisningen för denna elevkategori kan jämföras med den som bedrivs för vuxna andraspråksinlärare som utvecklar grundläggande litteracitet? En avgörande fråga är huruvida dessa elever ska betraktas som vuxna eller ej. Några av eleverna i den här gruppen var 16 år, medan andra var över 18 eller närmare 20 år. Synen på när man kan anses vara vuxen skiljer sig åt mellan länder. I vissa kulturer räknas till exempel kvinnor som vuxna när de för första gången menstruerar (Fuglesang 1982:121). Ålder är alltså inte ett lämpligt urvalskriterium för att skilja mellan grupper i det här fallet. Hur är det då med den kognitiva utvecklingen när det gäller att utveckla läs- och skrivfärdigheter? Tarone et al. (2009) finner inga avgörande skillnader mellan olika åldersgrupper i sina undersökningar, och anser följaktligen inte att det är nödvändigt att skilja mellan ungdomar och vuxna i den typen av studier. Däremot kan unga och vuxna ställas inför olika krav, och ha olika beredskap för att investera i sin andraspråkutveckling och utbildning, beroende på vilka praktiker de deltar i. Den person som är familjeförsörjare kan premiera litteracitet för att bli anställningsbar inom ett särskilt yrke. För den som ansvarar för barn i skolåldern kan det vara viktigare att ha möjlighet att kommunicera med skolan, via de kanaler som erbjuds, eller att utveckla den litteracitet som krävs för att hantera vardagliga sysslor. Om man däremot planerar att utbilda sig vidare är det viktigt att kunna delta i de praktiker som krävs för skolgång och högre utbildning. Det var fallet i föreliggande undersökning. Villkoren för de här elevernas utbildning kan alltså skilja sig från den som erbjuds för närliggande åldersgrupper i andra utbildningskontexter. Ålderskategoriseringen är en empirisk fråga som diskuteras vidare i avsnitt 6.4.1 och en policyfråga som jag återkommer till i avsnitt 6.4.3.

6.3.2 Avhandlingens begränsningar

Den här avhandlingen handlar om hur vissa nyanlända elever fick tillträde till skolans semiotiska rum och vilka praktiker, diskurser och relationer som förekom där. Den handlar också om hur jag som forskare fick tillgång till detta specifika rum och vilka val jag då ställdes inför, vilka i vissa fall kunde begrän-

sa studien. En utmaning som lyfts flera gånger i den här avhandlingen är det faktum att jag och eleverna inte obehindrat kunde förstå varandra språkligt. Detta faktum skapade utmaningar på flera nivåer. Om jag haft möjlighet att ta del av samtal mellan eleverna på deras L1 kunde det ha gett viktig information om hur de uppfattade och löste de problem de ställdes inför. Det kunde också ha visat mer av deras verkliga uppfattningar om undervisningen, när de inte påverkades av det som kunde uppfattas som lärarnas eller forskarens förväntningar. Om vi haft möjlighet att samtala utan tolk kunde jag också under fältsamtal eller intervjuer lättare ha ställt följdfrågor för att fördjupa samtalen. En annan aspekt av språkförbistringen rör det faktum att jag inte kunde kommunicera mina avsikter med studierna direkt till eleverna, och inte heller efteråt kunde diskutera mina resultat eller på vilket sätt studien kunde bidra till deras egen förståelse av sin situation. En viktig poäng med etnografiska studier är just att resultatet ska kunna diskuteras med deltagare, vilka i sin tur kan bidra med sina perspektiv och uppfattningar (jfr Hammersley 2006; Martin-Jones and Jones 2017). Att detta inte var möjligt ser jag som den tydligaste begränsningen med studien. Det kommer också att dröja länge innan eleverna själva kan läsa den här studien, som är skriven på svenska och engelska och även med ett akademiskt språkbruk.

Hur kunde jag då ha agerat annorlunda för att överkomma den språkliga utmaningen? Jag kunde exempelvis ha lärt mig vanliga språk för elever i så kallade litteracitetsgrupper, som somaliska, dari och arabiska. Det skulle dock ha tagit lång tid i anspråk. Ett annat sätt vore att använda alternativa datainsamlingsmetoder. Till exempel kunde jag ha bett deltagarna bära inspelningsutrustning och översatt inspelningarna med hjälp av verktyg i datorn eller mobilen. Det skulle då ha krävts att en tolk lyssnade igenom materialet i efterhand. Metoden kunde dock ha använts för valda delar av materialet. Ett annat alternativ kunde ha varit att låta eleverna i inspelningsutrustningen tala in en dagbok, som sedan kunde översättas och användas som underlag i analysen, även om också det skulle ha krävt att en tolk lyssnade igenom översättningen. Ytterligare ett alternativ vore att genomföra delstudierna med deltagare som bott i landet under en längre tid, så att de vid undersökningstillfället hunnit utveckla sin muntliga svenska. Ett problem med det förfarandet vore att jag då skulle ha missat den fas i elevernas skolgång som särskilt intresserat mig – när eleverna är nästan helt nya i skolan och där ska utveckla grundläggande litteracitet på ett L2 samtidigt som de lär sig andra viktiga skolpraktiker.

En annan begränsning med avhandlingen är att jag bara undersökte en enda undervisningskontext. Visserligen fick jag därmed möjlighet att på djupet undersöka de forskningsfrågor som styrde undersökningen, men samtidigt kunde en studie av fler kontexter ha medfört värdefulla jämförelser. Å andra sidan skulle det, som beskrivs i 4.3.1, ha varit svårt att hinna observera

och analysera interaktionerna i mer än en grupp under den aktuella perioden, då eleverna var nya på språkintrödnktion. Jag valde istället att genomföra en fördjupad undersökning i hopp om att kontexten kan jämföras med, och resultaten tillämpas i, även andra kontexter.

Jag kunde också ha övervägt alternativa, kvantitativt inriktade metoder för att undersöka forskningsfrågorna, men skulle då behövt skifta fokus. Till exempel kunde en skriftlig enkätundersökning ha gett fler lärares svar om de litteracitetspraktiker som erbjuds i undervisningen, hur eleverna deltar i dessa praktiker och hur personliga relationer och regler påverkar undervisningen. Jag kunde också ha följt upp några av dessa svar och verifierat dem genom observationer eller intervjuer. Det är dock svårt att använda skriftliga enkäter för att undersöka elevernas attityder, eftersom ungdomar som har en grundläggande litteracitet inte kan förväntas tolka frågor eller producera svar skriftligt, på något språk. Ett bättre alternativ vore att engagera ett forskarteam (jfr Barretheau 2002) för att genomföra muntliga undersökningar. I bästa fall förstår forskarna i teamet deltagarnas språk (jfr Creese & Blackledge 2015), vilket skulle underlätta studier av, och förståelse för, ungdomarnas egna drivkrafter och attityder. I annat fall behöver tolk anlitas, som i föreliggande delstudier.

6.4 Lärdomar av delstudierna

I detta avslutande kapitel har hittills avhandlingens bidrag, avgränsningar och begränsningar diskuterats. I följande avsnitt förs ett resonemang om vilka lärdomar som kan dras av de genomförda delstudierna och de resultat som framkommit. Först fokuseras lärdomar inför vidare forskning, därefter möjliga implikationer för utbildningar och beslutsfattare.

6.4.1 Lärdomar inför forskning om nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund

I avsnitt 6.3.2 diskuteras att studier som bedrivs med ungdomar som utvecklar grundläggande litteracitet måste anpassas efter deras möjligheter att delta i undersökningar. Forskaren behöver också reflektera över deltagarnas intervju-svar, inte minst om det kan finnas en risk för att dessa svarar på ett sätt som de tror att forskaren förväntar sig (jfr Islam & Banda 2011).

Det gäller att noga överväga de etiska konsekvenserna av att undersöka grupper med nyanlända elever med kort skolbakgrund, vilka i vissa fall kan befinna sig i utsatta situationer. De här delstudierna begränsades av olika

anledningar till en skolkontext, men det vore intressant att också följa eleverna på fritiden för att undersöka deras deltagande i litteracitetspraktiker som kan främja deras flerspråkiga läs- och skrivutveckling. Möjligheten att göra det behöver prövas av etikprövningsmyndigheten. Det gäller också att ha en plan för hur samtycke ska inhämtas, eftersom det inte är etiskt försvarbart att låta eleverna underteckna en blankett som de inte själva kan tolka, särskilt om de inte heller kan läsa på sina L1. När föreliggande delstudier genomfördes var det inte lika strikta krav på etikprövning inför observationsstudier i flerspråkiga klassrum, med undantag för aktionsforskning. I framtiden krävs dock troligen etikprövning också inför den här typen av undersökningar.

En annan fråga gäller de beslut som forskare ställs inför när det gäller att avgränsa deltagargruppen, vilket diskuterades i avsnitt 6.3.1. I några studier med fokus på kognitiva aspekter av litteracitet (t.ex. Tarone et al. 2009) märktes inga avgörande skillnader mellan vuxna och ungdomar. Emellertid kanske skillnader skulle framkomma om studien inriktade sig på deras deltagande i sociala praktiker. En intressant studie vore att replikera Kurvers et al. (2006, 2009) undersökningar, i vilka skriftspråkligt medvetande jämfördes mellan deltagare med eller utan skolbakgrund, men i det här fallet undersöka ungdomar. Avhandlingens resultat pekar mot att även ungdomar utan skolbakgrund deltar i litteracitetspraktiker, inte minst digitalt, vilket kan påverka deras uppfattningar av skrift och förståelse för textbaserade verkligheter, trots att de alltså inte undervisats explicit om detta. Det faktum att ungdomar ingår i en ungdomskultur, och deltar i spelvärldar eller chattar online kan leda till att de får utvidgande kommunikationserfarenheter, vilka kan utjämna skillnader mellan de som har och de som saknar skolgång och utvecklad skollitteracitet.

I avhandlingen används flera olika teorier för att undersöka villkoren för undervisning i den här speciella kontexten. Gees (2005) ramverk för semiotic social spaces, liksom Hornbergers (2003) the Continua of Biliteracy och Luke och Freebodys (1999) The four resources model är användbara för att undersöka samhällliga och pedagogiska litteracitetspraktiker, inte minst genom etnografiska studier. Också andra angreppssätt vore tänkbara. Till exempel kan man genom fenomenologiskt inriktade intervjustudier undersöka nyanlända elevers uppfattningar om sin situation som nya i skolan i det nya landet, eller genom kritisk diskursanalys granska inspelade interaktioner eller dokument som rör uppfattningar om grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar. Eftersom det här området är tämligen utforskat i en svensk kontext finns det många intressanta frågor som väntar på utredning.

6.4.2 Implikationer för undervisning om nyanlända ungdomar med kort skolbakgrund

Resultatet av den här avhandlingens delstudier, och även inblickarna i undervisningens vardag, kan användas som ett stöd för skolor eller enskilda lärare, vilka för första gången ska organisera undervisning för nyanlända elever med kort skolbakgrund. Förutom de praktiker som beskrivs för att strukturera och åldersanpassa undervisningen, diskuteras också hur lärare kan förhålla sig till de här ungdomarnas villkor som nyanlända i Sverige och nya i skolan. För lärare med stor erfarenhet av att undervisa elevkategorin kan avhandlingen bidra med att belysa undervisningspraktiker ur ett teoretiskt perspektiv. Den kan visa *varför* vissa metoder är nödvändiga eller fungerar bra. Den teoretiska förståelsen är viktig eftersom den ligger till grund för olika sorters praktiker som passar olika bra i olika undervisningskontexter. Läraren i den här undersökningen undervisade på ett vis som inte alla skulle känna sig bekväma med, eftersom det exempelvis inkluderade fysisk kommunikation genom dans eller dramatiseringar och frispråkigt tal även om känsliga ämnen. Med stöd av undersökningen kan lärare bedöma vad som skulle passa för, och främja, deras egen undervisning.

I följande avsnitt diskuteras implikationer som jag betraktar som viktiga för undervisning av nyanlända elever med kort skolbakgrund.

6.4.2.1 Att utgå från elevernas resurser – och erbjuda dem nya

En viktig fråga för undervisningen gäller att balansera erbjudande om tillgång till majoritetssamhällets praktiker med elevernas egna önsknings och behov. De fyra forskningsfrågor som styrte undersökningen, och diskuteras ovan, knyter an till detta perspektiv i relation till minoritetselevers litteracitetsutveckling och skolgång i ett majoritetssamhälle (Nocon & Cole 2009; Janks 2010). I avhandlingen undersöks hur undervisning om skolans majoritetspraktiker utgår från elevernas tidigare resurser (Artikel 1, 4) och även erbjuder dem nya – i form av skriftspråkliga praktiker (samtliga artiklar). I flera artiklar diskuteras huruvida undervisningens erbjudande om att lära sig delta i skolans spel, både när det gäller skriftspråkliga praktiker och uppförande, samtidigt lämnar utrymme för elevernas aktörskap – att själva välja om och hur de vill delta i dessa spel. En följdfråga gäller om det finns utrymme för eleverna att göra motstånd mot praktikerna och om deras vilja att investera i undervisningen påverkar deras deltagande (jfr Blackledge 2000 i avsnitt 3.3.1).

Det framstår i den här undersökningen som om läraren försöker ge eleverna tillgång till skolans praktiker och att eleverna också ofta *vill* delta i dessa. De

uttryckte att de vill lära sig att läsa och skriva, utveckla sitt svenska språk, lära sig mer om olika skolämnen och förstå hur samhället fungerar. Eleverna berättade även att läraren hjälpte dem att nå dessa mål. Samtidigt noterade jag vid flera tillfällen ett motstånd av några elever mot att delta i vissa praktiker (Artikel 2, 3, 4), vilket ibland uttrycktes på ett skämtsamt vis, men ibland kunde tolkas som att eleverna hade egna idéer om hur de bäst skulle uppnå sina mål. Elevernas initiativ skulle kunna beredas mer plats i undervisningen, inte minst om dessa praktiker kan erbjuda tillfällen till deltagande i flera språkgemenskaper – också digitala. På så vis skulle eleverna själva kunna få möjlighet att i högre grad påverka och forma innehållet i undervisningen, vilken då skulle dra nytta av deras erfarenheter och intressen utanför skolan. I det sammanhanget kan det vara viktigt för skolpersonal att reflektera över vilka explicitgjorda skolregler som kan underlätta för elevers lärande, och vilka som påbjuds av tradition eller slentrian och egentligen kan avskaffas.

Frågan om elevers eget inflytande över eller följsamhet inför regler anknyter till diskussionen om litteracitetens tämjande eller frigörande potential (jfr avsnitt 3.1.4.2). Den här avhandlingens resultat pekar mot att eleverna var måna om att få tillgång till majoritetssamhällets skolpraktiker. De uttryckte aldrig att de kände sig begränsade av undervisningen, även om det vid några tillfällen kunde uppfattas så. En lyhördhet inför elevernas uppfattningar och en explicit diskussion om dessa frågor, skulle kunna ge läraren viktiga insikter om elevernas åsikter och även ge eleverna förståelse för olika bevekelsegrunder. Studiehandedarna spelar potentiellt en viktig roll i dessa diskussioner, eftersom de kan förklara dilemmat för eleverna och förmedla deras åsikter till lärarna. Dessa personer kan också samarbeta med övrig personal för att öka medvetenheten om språk och kulturella perspektiv, vilka inte alltid är kända för de svenska lärarna. Det krävs en medvetenhet hos skolledningen om studiehandedarnas betydelse och funktioner som portaler eller grindvakter, både för eleverna och för personalen (jfr Skolverket 2019). I framtida studier är det viktigt att också lyfta studiehandedarnas röster om sina egna möten med skolans interna och externa grammatik och deras åsikter om hinder och möjligheter i studiehandedningen i förhållande till de litteracitetspraktiker som erbjuds i undervisningen.

6.4.2.2 Implicit lärande eller explicit undervisning om skolans praktiker

Vissa av resultaten från den här undersökningen av undervisningen stämmer överens med andra studier som beskriver samma typ av kontext (se avsnitt 6.1.1). Nya perspektiv har dock även lyfts fram beträffande elevernas delta-

gande i skolans skriftspråkliga praktiker och förhållande till skolans andra regler. En viktig fråga gäller huruvida eleverna tillägnar sig nya praktiker genom att delta i sociala praktiker eller genom att få explicit undervisning. Delstudierens resultat pekar mot att både implicit inläring och explicit undervisning behövs. I följande diskussion knyter jag an till Gees (1989) teorier om primära och sekundära Diskurser och inläring som tillägnande (eng. acquisition) eller lärande (eng. learning), som beskrivs i avsnitt 3.1.2 och repeteras nedan.

Gee (1989) menar att den primära socialisationen innebär att vi inledningsvis tillägnar oss språk genom samspel med personer i vår omedelbara omgivning. Detta språk är alltid muntligt (1989:22). I samband med att vi börjar delta i nya gemenskaper, behöver vi också tillägna oss nya Diskurser (med stort D) – sätt att tala, se ut och bete oss. Dessa diskurser kan vara muntliga eller skriftliga. Enligt Gee (1989) kan vi bara uppgå i nya gemenskaper om vi tillägnar oss deras diskurser, det vill säga att vi anammar diskurserna implicit genom att delta i gemenskapens praktiker. För att ha förmågan att kritiskt granska de nya sekundära diskurserna, inte minst i relation till de primära diskurserna, behöver vi emellertid också lära oss mer explicit om de sekundära diskursernas utformning och funktion. På så vis kan vi kontrollera diskurserna och kritiskt granska dem (Gee 1989:23).

Teorin kan konkretiseras genom Marams berättelse. Hon växte upp i en by i Somalia och sade sig inte behöva skriftspråk för att kommunicera med andra i byn. Hennes primära diskurser, vilka var muntliga, omfattade alltså det språk som hon delade med människor i sin omedelbara omgivning. Hon poängterade att hon troligen skulle behöva lära sig skriftspråket för att kommunicera med andra om hon flyttade till en större stad, till exempel för att läsa brev från myndigheter. Hon skulle då behöva tillägna sig de sekundära diskurser som krävs för att delta i den nya gemenskapen. När hon flyttade till ett nytt land, Sverige, behövde hon tillägna sig ett nytt språk, både muntligt och skriftligt. Hon behövde därmed förstå och kontrollera nya, främmande diskurser. Enligt Gee (1989) skulle hon därför både behöva tillägna sig språket genom delta i sociala praktiker i den nya gemenskapen, och få explicit undervisning om de nya diskurserna. På så vis skulle hon ha möjlighet att kritiskt granska dem, inte minst i relation till de primära diskurser som hon vuxit upp med.

Av resonemanget ovan följer att det är viktigt för elever att lära sig nya diskurser både implicit och explicit. För skolans del gäller det då att erbjuda eleverna tillfällen att delta i sociala interaktioner för att de ska få möjlighet att tillägna sig språket, men också erbjuda explicit undervisning om språkets form, innehåll och funktion (jfr Canagarajah 2013:9). När det gäller elever som utvecklar grundläggande litteracitet på ett L2 behöver de använda språket muntligt och skriftligt i naturliga sammanhang och även lära sig grundläggande förhållningssätt till skriftens egenskaper.

I undersökningen framgår att vissa elever, till exempel Hamid och Zubeyr, tillägnade sig muntlig svenska i sociala sammanhang utanför skolan. Andra elever, som Maram, hade inte samma möjligheter att umgås med svenskspråkiga utanför skoltid. Hon skulle därför ha behövt få fler tillfällen att kommunicera muntligt på svenska. Läraren försökte skapa sådana sammanhang i skolan, eftersom gruppen inte heller inkluderade svensktalande kamrater. Den här läraren var mycket muntligt aktiv under lektionerna, vilket gav eleverna språklig input, och försökte också engagera dem i interaktionerna. I avsnitt 5.2.1.2 och 5.2.1.3 beskrivs hur utomstående personer bjöds in i klassrummet, även jag fick delta i samtalen. Gruppen åkte också på utflykter för att möta språket i andra kontexter än skolans (Artikel 1). Läraren uttryckte dessutom att det var viktigt att eleverna lärde sig att samarbeta och prata med varandra i olika konstellationer i klassrummet för att utveckla språket (Artikel 3).

Utvecklingen av ett muntligt språk har en avgörande betydelse för möjligheten att delta i olika litteracitetspraktiker, vilket tydliggörs genom Hornbergers (2003) *the Continua of Biliteracy* och även beskrivs i kognitivt inriktade teorier om läs- och skrivutveckling (Uddén 2018). Muntligt språk kan tillägnas implicit, även muntliga andraspråk, medan skriftspråk också kan behöva läras in genom explicit undervisning. Olika skriftspråk är knutna till bestämda muntliga språk, vars strukturer leder till olika skriftspråksprinciper, vilka kan behöva förklaras. Undervisning för unga och vuxna elever som utvecklar skriftspråkighet behöver därför också ibland vara explicit. Studier har exempelvis visat att vuxna andraspråkselever kan utveckla flera muntliga språk utan att för den skull utveckla skriftspråklig eller fonologisk medvetenhet (Pettit & Tarone 2015). I det fallet har inlärarna mer fokus på språkets betydelse, än dess form, för att kommunicera med andra. Undervisningen behöver därför kompletteras med förtydliganden om relationen mellan språkets innehåll och form (Kurvers et al. 2006, 2009; Kurvers 2015; Bigelow & Schwarz 2010). Eleverna behöver till exempel förstå ortografiska principer eller vad det innebär att utgå från textens, istället för sin egen, verklighet när de svarar på frågor eller på andra sätt förhåller sig till skriftspråk.

I den här undersökningen erbjöd läraren en sådan undervisning när hon visade hur elevernas erfarenheter, vilka de formulerat muntligt, kunde skrivas ned med stöd av modelltexter (Artikel 1 och 4). Stundtals fokuserades även grafem-fonem-kopplingar (Artikel 4), vilket inte minst Zubeyr behövde öva på för att utveckla sin fonologiska medvetenhet. Dessutom undervisade läraren explicit om olika normkritiska diskurser (Artikel 2). I det fallet handlade undervisningen om sekundära diskurser (Gee 2015a), vilka var främmande för eleverna men vilka de kunde få tillgång till, och kontrollera via lärare. Däremot är det inte säkert att de ville eller kunde tillägna sig dem. Maram ville till exempel helst inte att läraren skulle ta upp den här typen av ämnen. Elev-

erna kunde genom denna ifrågasättande, explicita undervisning utveckla metakunskaper om språk. Dessa kunskaper är användbara för att kritiskt granska både primära och sekundära diskurser, och för att förstå nya perspektiv (Gee 1989:23). Läraren undervisade också explicit om olika textgenrens utformning och funktion (Artikel 4), vilket Hamid tyckte dra nytta av när han på egen hand skrev en återgivande text om ett studiebesök. Dessutom undervisade läraren om regler i skolan, vilka inte alltid uttrycks explicit i undervisning av andra ungdomar i samma ålder. Eftersom de här eleverna inte placerades ihop med mer skolvana elever, fick de inte möjlighet att lära sig detta beteende implicit genom att härma sina kamrater. Däremot kunde de besöka andra klassrum för att se hur andra elever gjorde, vilket läraren också uppmuntrade dem till (Artikel 3).

Sammanfattningsvis pekar avhandlingens resultat mot att nyanlända elever som utvecklar svenska som andraspråk och grundläggande litteracitet behöver lära sig nya diskurser, både genom implicit tillägnande och explicit undervisning. Det är också därför läraren och studiehandledarna spelar en viktig roll i den här undervisningen. Men det kan också vara betydelsefullt att eleverna får lära sig av andra, mer skolvana och svensktalande elever i kommunikativa, sociala sammanhang. Det kan ge konsekvenser för organisationen av undervisningen, vilket diskuteras mer i avsnitt 6.4.3. Dessutom är det viktigt att eleverna lär sig kontrollera fler diskurser, även sådana som används utanför skolans värld.

Undersökningen av den här undervisningen kan ge insikter som går att överföra till andra undervisningskontexter i andra ämnen eller på andra nivåer. Även lärare som ska möta den här elevkategorin i andra kontexter än på språkinträdning kan genom studien få inblick i de utmaningar som kan karaktärisera elevernas tidigare skolgång. Till exempel kan det vara viktigt att förstå på vilket sätt läraren spelar en viktig roll för att stötta elever som har svårt att ta del av skolans diskurser och praktiker. En annan lärdom kan vara att det är viktigt att explicit göra förväntningar för eleverna, både när det gäller förhållningssätt till muntligt och skriftligt språk och till de regler som styr skolan. Dessutom kan samarbetet med studiehandledare möjliggöra arbetet med meningsskapande och kritiska litteracitetspraktiker, också i de fall elevernas L2, i det här fallet svenska, är begränsat.

6.4.3 Implikationer för organisation av undervisning och policyarbete

I avhandlingen har jag lyft fram några perspektiv som kan ge konsekvenser för organisationen av undervisningen i grundläggande litteracitet på språkinträdning och för formulering av styrdokument. En fråga att beakta är huruvida

de elever som utvecklar svenska som andraspråk och grundläggande litteracitet berörs av diskussionen om inkludering i ordinarie klasser (Bunar 2015). Undersökningen pekar på att eleverna i den här kontexten har behov som vanligtvis inte kan tillgodoses i ordinarie grundskole- eller gymnasiekurser. De kräver nämligen fokuserad och specialiserad undervisning av lärare med fördjupade kunskaper om andraspråksutveckling, läs- och skrivutveckling och interkulturell pedagogik. Däremot finns ett behov för eleverna att träffa svensktalande ungdomar för att få utbyte och språklig input i sociala sammanhang. Skolan bör sträva efter att organisera den typen av utbyten (se exempel i Franker 2018).

När det gäller att dela in elevkategorier baserat på ålder, innebär den stora heterogeniteten i gruppen med nyanlända ungdomar på språkintrödnktion en utmaning. Dessa elever kan ha väldigt olika förutsättningar för att både lära sig språk och utveckla litteracitet och ämneskunskaper. Även i grupper med elever som har likvärdiga läs- och skrivkunskaper kan förutsättningarna variera. I forskningsbakgrunden visas att fattigdom, svält eller traumatiska upplevelser kan påverka kognitionen (Montgomery 2010; Ascher 2014). Perceptionsvanor (Franker 2011) eller språklig socialisation (Heath 1983) kan också skilja sig åt mellan individerna. Därmed kan man behöva reflektera över andra kriterier än ålder och skolgång vid gruppindelningar. Dessa frågor bör uppmärksammas när det svenska skolsamhället ska organisera utbildningen för den här elevkategorin.

Slutligen kan avhandlingen också bidra till beslutsfattaress underlag när de formulerar innehållet i styrdokumentet, inte minst för de grundläggande nivåerna på språkintrödnktion. Vissa mål kan uttryckas mer explicit i styrdokumentet. Delstudiernas resultat pekar exempelvis mot att undervisningen med fördel ska utgå från elevernas erfarenheter och önskemål, men också ge dem tillgång till majoritetssamhällets litteracitetspraktiker. Som visas i avsnitt 6.4.3 ser jag det också som viktigt att anordna tillfällen till interaktion i sociala situationer. Dessutom behövs explicit undervisning om deltagande i skriftspråkliga praktiker och olika förväntningar på eleverna inom ramen för det svenska skolsystemet. På så vis kan eleverna få lättare att navigera i de nya semiotiska sociala rum som de fortsättningsvis ska träda in i.

6.4.4 Slutord

De ungdomar som beskrivs i den här avhandlingen bär med sig många erfarenheter och kunskaper, men ställs också inför stora utmaningar i mötet med svensk skola. Samhällets krav på dessa elever är högt ställda. De förväntas snabbt utveckla ett fungerande skolspråk, vilket forskningen visar tar lång tid även för nyanlända elever med tidigare skolbakgrund (Bigelow &

Tarone 2004). De förväntas också förstå och följa de regler som styr skolan och samhället i stort, både enligt juridiska principer och sociala eller kulturella värderingar, vilka inte alltid uttalas explicit. Det är en svår uppgift att hämta in den 9-åriga grundskolans kunskaper på två år och få klarat det. Många av de här eleverna fortsätter efter den första tiden på språkintröduktion vidare till andra intröduktionsprogram, medan andra hinner fylla 20 år och hänvisas till vuxenutbildningens sfi. Undersökningar visar att bara 20 % av nybörjarna på språkintröduktion kommer in på ett nationellt program inom 4 år (Skolverket 2016c:38). Det framgår inte av statistiken hur många av dessa elever som har tidigare skolbakgrund, men förmodligen är det de flesta. Många av de ensamkommande elever som kom till Sverige under 2014–2015 omfattas av den nya gymnasielagens krav på gymnasiebetyg och anställning för att få uppehållstillstånd (Migrationsverket 2021). En del av de elever som deltog i den här undersökningen hann aldrig gå vidare till något nationellt gymnasieprogram, trots intensiva ansträngningar, och har också vid det här laget blivit utvisade från Sverige. Andra deltagare har försvunnit från radarn. Hamid är en av de elever som lämnat Sverige och nu bor i Frankrike. Han har där fortsatt sin skolgång men läser inte längre svenska – utan franska – som andraspråk.

Som beskrivits vid flera tillfällen var den lärare som undervisade elevgruppen i den här undersökningen mycket erfaren och hade djupa insikter om vilka metoder som fungerar för att undervisa elevgruppen. Även hennes rörelsefrihet var dock begränsad eftersom hon måste förhålla sig till samhällets och skolans krav på vilka kunskaper som ska premieras när dessa elever ska gå vidare i skolsystemet. Också jag som forskare var styrd av regler och riktlinjer för forskning. Även om de teorier om litteracitet som jag använde inte begränsas till en skolkontext, snarare tvärtom, såg jag mig ändå tvungen att fokusera på hur ungdomarna deltog i litteracitetspraktiker inom skolans ram. På så vis begränsas vi alla av strukturer som reglerar vad som är möjligt att göra, för elever, för lärare och för forskare.

Avhandlingens titel utgår från Gees konstaterande att litteracitetsundervisning inte är något för räddhågsna: ”Literacy education is not for the timid” (2015a:88). Tvärtom krävs det mod att för första gången i livet som tonåring sätta sig i skolbänken, utveckla litteracitet och anamma nya sätt att tänka och resonera och kanske också blottlägga det som kan uppfattas som brister och kunskapsluckor i jämförelse med jämnåriga. Eleverna riskerar då att bli jämförda med yngre barn, fastän de troligen hellre vill smälta in och betraktas som andra ungdomar i samma ålder. Trots det framhårdar de och vågar visa att de ännu inte kan. Att lära sig ett nytt språk och navigera i ett främmande samhälle och i en skola som ställer tidigare okända krav, är inte heller en lätt uppgift.

Också lärare som undervisar den här elevkategorin behöver vara modiga. De måste skapa en passande undervisningssituation för eleverna, ge dem nya

perspektiv och samtidigt lyssna på deras erfarenheter och ibland våga ändra sig. Det kan i vissa fall krävas mod att möta och trösta ångestfyllda elever som mist anhöriga, hotas av utvisning eller lider av andra trauman eller smärtsamma upplevelser. Lärare måste också våga att ibland bortse från dessa svåra förhållanden och fokusera på det pedagogiska arbetet – för att utmana eleverna intellektuellt och emotionellt. Det tycks avgörande att läraren vågar ställa krav på eleverna och har förväntningar på att de ska utvecklas, ibland i snabb takt. Lärarens mod att delta i ett forskningsprojekt om sin egen undervisning ska också lyftas fram, eftersom deltagare i studier aldrig kan vara säkra på hur deras agerande kommer att framställas i texten.

Det krävs också ett visst mått av mod av forskaren som genom deltagande observation kommer nära denna elevkategori. Den måste våga lyssna på elever som öppnar sig och berättar om sina erfarenheter och ibland vara en vuxen medmänniska som kan försöka ge sitt stöd. Forskaren behöver delta i lärarens och elevernas vardagliga undervisning, men också ta ett kliv tillbaka för att granska den med en kritisk blick. För min egen del innebar det en utmaning att ge mig ut på ett tämligen outforskat fält, att röra mig inom en ny miljö där det talas språk som jag inte förstår samt hitta adekvata teorier för att undersöka denna kontext. Arbetet med den här avhandlingen har gett mig många nya insikter. Förhoppningsvis har jag kunnat beskriva och förklara vilket mod som krävs både för att delta i och leda undervisningen i grundläggande literacitet på gymnasieskolans språkintröskning.

Summary

In recent decades, Sweden has experienced a large increase in the number of migrant adolescents, many of whom arrive with little prior experience of school-based learning (Skolverket [Swedish National Agency for Education] 2016:189). After migrating, either unaccompanied or with their families, they are typically given the opportunity to go to school in their new country of residence. Obviously, they face challenges in adapting to various new school practices (Roy & Roxas 2011; King & Bigelow 2012) – for example, simultaneously developing a new language and basic literacy and learning new rules in this new setting. In this thesis, the focus is on these students.

In Sweden, immigrant students between 16 and 19 years of age usually study in language introductory schools (*sv. språkintrödn*) that provide courses in Swedish and other basic subjects that can lead to the award of elementary school diplomas (Skolverket 2016c). Students who develop their Swedish language and also attain pass grades in other subjects before the age of 20 may qualify for admission to high school, even though this can take many years for some of them (Skolinspektionen [the Swedish Schools Inspectorate] 2017). Many teachers have experience teaching this category of students (Arvidsson et al. 1996; Mörling 2007; Skolverket 2016b); research is, however, sparse, not least in a Nordic context. According to Skolinspektionen (2017), educational institutions also need to adopt pedagogical practices that are attuned to these students' needs.

Some of these adolescents leave their native countries for reasons such as conflicts, natural disasters and poverty. In addition, there might be several reasons for them not having had access to formal education (Barreteau 2002); for instance, some countries, like Somalia, have a disrupted school system due to social unrest in the country. In other cases, the families might not

be able to sponsor the schooling for all of their children, not least for girls who sometimes need to stay home to help with the household (Bigelow & Schwarz 2010:2). Furthermore, some adolescents might have learnt to read at home or in other social contexts, such as in qur'anic schools or through the use of digital channels. Therefore, it does not seem accurate to define them as analphabets or illiterate. Instead, the group is referred to as “students with little prior experience of schooling” or “adolescents with emergent literacy”, depending on the context.

Research aims

In this study, I followed one group of students with emergent literacy at a Swedish inner-city school which exclusively offers language introductory classes to newly arrived immigrant adolescents. Within this organization, the students can develop alphabetic print literacy and prepare for further education. However, schooling does not only concern learning literacy, language, and school subjects (Wallace 1988; Janks 2010; Schleppegrell 2012), it also includes adapting to social behaviors and relations (Heath 1983; Gee 2015a); these social skills are expected in school and are intended to promote learning.

The overarching aim of this thesis is to investigate the education of Swedish as a second language and basic literacy to students with little prior experience of school-based learning. This aim is concretized in the following research questions:

- 1) How are the students offered access to the literacy practices and approaches that are required for active and independent participation in school and in society?
- 2) How do the students take part in the activities and interactions offered in this school context?
- 3) How is the relationship between the teachers and these adolescents manifested and how can it play a role to the students' agency and access to school practices?
- 4) How do the rules and approaches of the school context relate to the literacy practices that are offered to the students?

Background and previous research

To investigate the complex situation of recently immigrated adolescents who are new to school, many topics need to be taken into consideration, such as research on multilingual development, literacy development in an additional language (L2), emergent literacy among adults and adolescents, as well as the organization of schooling and the psycho-social situation of this category of adolescents in Sweden. These areas are briefly described in the following section.

Multilingual development and literacy development

It is well known that it usually takes many years for immigrant students to develop academic language in an L2 (Thomas & Collier 2002). For students who have no experience of formal schooling, it can take up to 10 years or more to develop the academic language needed in school (Bigelow & Tarone 2004:690). As suggested by Hornberger (1989), it seems crucial to the instruction of all students, not least recently immigrated students, that not only is input made available, but also that students are given the opportunity to produce “comprehensible output” (Hornberger 1989:281). Speaking and listening contribute to negotiating meaning in interaction, on a continuum of oral to written language, which might also include a wider range of modalities which “extends literacy beyond reading and writing to other domains, such as the visual, audio, spatial, and behavioral” (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000:107). Consequently, input can be made available to the students in multimodal or multiliterate designs (Cazden et al. 1996). To develop communicative competence, students will also need to produce output, in whatever mode is suitable for the situation; this includes using linguistic resources that are available to them (Canagarajah 2013), which is why it is important that they are also given the opportunity to develop other languages (Reath Warren 2016; Ganuza & Hedman 2019). It also seems crucial to have good relations with their teachers, who should use students’ previous experiences and socio-cultural resources to engage them in language and literacy development (Hattie 2009; Cummins 2017).

Adults and adolescents with emergent literacy face a variety of challenges in terms of L2 learning and writing. One important factor is oral proficiency (Hornberger 1989; Hyltenstam 2010). Naturally, adolescents who are learning to read and write in their L2 do not have the same levels of L2 oral proficiency as L1 children who are learning to read and write; this challenges their ability to understand written words, and to represent phonemes graphically

(Kurvers 2015). Phonological differences between the L1 and L2 can make this representation even more difficult. In addition, L2 learners also tend to struggle with other parts of the language system, such as syntax and pragmatics (Wallace 1988).

Adolescents and adults with emergent literacy – cognitive and social perspectives

Studies on adolescents and adults with emergent literacy often focus on cognitive perspectives such as oral processing, word recognition, the development of phonological or print awareness, and the use (or lack thereof) of metalinguistic strategies (Tarone 2010; Bigelow & Watson 2012). These studies contribute to an understanding of the development of reading and writing among these students and the challenges that they face when participating in the literacy practices of school. The results indicate that adults with emergent literacy tend to process language in terms of content, but not in terms of linguistic form alone (Tarone et al. 2009; Pettitt & Tarone 2015). Lack of alphabetic literacy (in any language) makes it difficult to process phonemes, segment sounds and mark word boundaries (Kurvers 2015). Furthermore, L2 learners with emergent literacy can find it difficult to perform recasts and elicitation focused on the accuracy of grammatical forms that do not carry meaning (Tarone et al. 2009) or to repeat pseudo-words (Kurvers et al. 2006), i.e. phonologically permissible word forms that are semantically empty. Also, adults with emergent literacy react differently to syllogisms than adults with more schooling background. They tend to refer to their own experiences and concrete situations, rather than use the in-text-meaning to solve the problem, which is expected in syllogisms (Kurvers et al. 2006). These findings suggest that metalinguistic awareness (Kurvers et al. 2009) are promoted by alphabetic print literacy.

When literacy is viewed as a complex set of social and interactive practices (cf. Heath 1983; Street 1984; Freebody and Luke 1990; Martin-Jones and Jones 2000; Barton 2007; Gee 2015a), it becomes clear that literacy practices may be valued differently in different contexts. Thus, close attention must also be given to understanding and managing the literacy practices that are considered useful for academic and societal purposes within a particular school system, not least when the students are new to school. Research on adult students with emergent literacy often underlines the importance of using students' experiences and everyday needs in education (Baynham 2006; Warriner 2007), not least to enhance their willingness to *invest* (Norton 2013) in language and literacy development.

Few studies in the field of multilingualism have investigated the schooling of immigrant adolescents with emergent literacy and little prior experience of formal school-based learning (Bigelow & Schwarz 2010; Young-Scholten 2015). However, Brännström et al. (2019) analyze how students with limited educational backgrounds in Sweden were made intelligible within the framework of a compulsory school. The staff did not seem familiar with this category of students and found them enigmatic, placing the problem both within the individuals and in relation to the school's organization. Similarly, Roy and Roxas (2011) describe how a group of students struggled and failed in the American school system as they were not able to adapt to the practices that were expected of them. Similarly, Brown et al.'s (2006) study in an Australian context showed how their participants, who were recently immigrated Sudanese students with interrupted schooling, were motivated to engage with the academic and social practices within schools. They also recognized challenges related to their schooling, such as academic language and literacy, cultural knowledge and pedagogical practices that were foreign to them.

Immigrated students – the organization of schooling and their psycho-social health

A number of studies have examined recently immigrated students' inclusion in (or exclusion from) the formal school system (Bartlett 2007; Warriner 2007; Bouakaz & Bunar 2015). In Sweden, the discussion sometimes focuses on the question of whether they should be integrated in ordinary classes, or rather in separate groups where the education can be better attuned to students' language and literacy level (Axelsson & Magnusson 2012). Other studies focus on the health and psycho-social situation, especially for students who have come on their own to Sweden (Stretmo 2014). Although it must be emphasized that immigrant adolescents represent a highly heterogeneous group of students, Solberg et al. (2020) show that four out of ten adolescents who immigrated to Sweden between 2014 and 2018 suffered from posttraumatic stress disorders (PTSD). Severe trauma might have an impact on students' memory and ability to learn new things (Moradi et al. 1999; Yasik et al. 2007); further, sleeping impairment or anxiety might have an impact on students' abilities to concentrate and participate in school (Ascher 2014). In contrast, the relations to the school staff play an important role to improve these students' health and sense of coherence (Kästen-Ebeling & Otterup 2014).

Lund's study (2016) investigated adolescent students in a Swedish compulsory school who had not achieved sufficient grades to continue to upper secondary school. These students were not necessarily recently immigrated but

they often had an immigrant background. The staff in this school appeared to be friendly and close to their students and they also encouraged them to do schoolwork. According to Lund (2016), humor and physical contact, particularly through hugs, seemed to connect the students' everyday lives and interests to the dimensions of schooling. The teachers would also sometimes transgress their professional roles in order to make the students come to school.

Theoretical framework

In this study, literacy is viewed as a complex set of social and interactive practices (cf. Heath 1983; Street 1984; Freebody and Luke 1990; Martin-Jones and Jones 2000) that must be studied in the contexts in which they occur (Barton 2007; Gee 2015a). To capture the complexity of literacy practices in the classroom, several theoretical frameworks were used in this thesis. Below, they are described as they appeared chronologically in the articles together with the rationale behind my choices.

In the first study, a nuanced analytical tool that explicitly accounts for several dimensions of literacy and multilingualism was needed. For this reason, I employed Hornberger's notion of the Continua of Biliteracy (CoB) (Hornberger 1989). The CoB model is an ecological framework that synthesizes theories of literacy and multilingualism in order to foreground the particular situation of minority language speakers in school and in society (Hornberger 2003). In this model, biliteracy is defined as "any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in and around writing" (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000:98). Four dimensions – the contexts, development, content, and media of biliteracy – are theorized as continua (Hornberger 1989). As Hornberger explains, "[t]he continua model posits that what (content) biliterate learners and users read and write is as important as how (development), where (context) or when and by what means (media) they do so" (Hornberger 2003b:160). These four dimensions are represented along twelve nested and intersecting scales, which demonstrate the interrelationships between bilingualism and literacy (Hornberger & Skilton-Sylvester 2000:96). It is also possible to emphasize some dimensions over others (Hornberger 2003:35). In this study, the context and the media of biliteracy were considered key conditions for the educational process and were therefore focused on as reference points for the analysis, recognizing that these dimensions inevitably have an impact on the other two continua and vice versa. The analysis with this model revealed how the students were offered access to the literacy practices of school. It was then clear that interpersonal relations

and the deployment of affective strategies were crucial for the development of literacy among these students. However, the analysis showed that multimodal practices, interpersonal relations and affective strategies cannot be analyzed as movements on the existing continua but would require further expansion of the model. Nevertheless, the movements on the continua were supported by the close, respectful, and caring relationship between the teacher and the students, which is characterized by a high degree of trust. Hence, interpersonal relations are resources that can facilitate the movements on the continua.

Thus, article 1 indicated that interpersonal relations, as well as trust towards the teacher, were crucial for students' access to the literacy practices offered in this context. However, I also wanted to determine how the students participated in these practices, for example in interactions about subjects that were new to them, such as heteronormativity in family constellations. Therefore, in article 2, I needed to investigate critical perspectives on literacy; consequently, Nelson's (2002) theories on hbtq-pedagogy were used. In that way, two fields that seldom meet, i.e., multilingualism and sexuality could be combined. Although this education raises questions about the students' possibilities to choose the content and avoid topics that are foreign to them (Baynham 2006; Janks 2010), most of the students reported that they found it useful to learn about such subjects in order to be able to navigate in society.

Article 2 brought up the question about students' agency in education and their attitudes towards the rules and discourse of school. Thus, I looked for a model to analyze the dynamics and power relations in this classroom and found Gee's (2005) framework of *semiotic social spaces* (2005) to be useful. Participating in formal education for the first time in your life as a teenager means entering a new space characterized by particular practices, discourses and symbol systems. Gee (2005:216) would call this a semiotic social space (henceforth SSS). An SSS is defined by certain characteristics. First of all, it has to have content, 'something for the space to be "about"' (Gee 2005:218). The source of the content – or the sign system – that the class is interacting with is called a *generator* for the SSS. In a classroom, the generator might, for example, be the textbook, the teacher or a field trip. The generated sign systems consist of both *internal signs or grammar*, designating the learning content of the SSS, and *external signs or grammar*, representing people's thoughts, beliefs, values, actions and social interactions in relation to the internal signs (Gee 2005:218). There are 'one or more *portals* with which to enter the SSS [...]. A portal is anything that gives access to the signs of the SSS and to ways of interacting with those signs, by oneself or with other people (Gee 2005:220). Traditionally, this portal might often be represented by the teacher, but also by the textbook, the computer, group discussions or other activities that give students access to meaning making. This framework was used in

article 3 to analyze the dynamics and power relations in this classroom. The article investigates the norms and attitudes within the classroom which the students had to learn. The framework was also used to analyze the results of the four articles, in relation to the research questions of the thesis.

In the last study, I wanted to get closer to the individual students; three were selected to investigate their participation in the writing practices. Luke and Freebody's Four resources model (1999) provided a theoretical framework that can be used to investigate a variety of literacy practices and has been widely used in different contexts (Pearson & Cervetti 2015:9; Lee 2016). It conceptualizes literacy as four interacting families of practices which in turn have different mandates in the literacy process (Freebody & Kindenberg 2019:1) decoding practices have the technical mandate 2) text participation has the cognitive mandate, 3) text use has the social mandate 4) analytical critical practices have the critical mandate. These four families of practices are all necessary resources, and thus important to consider in research; they are not, however, in themselves sufficient for the development of literacy. The results of the studies will be presented in the result section.

Context for the study

The data in this study comes from participant observation in a language introductory class in an inner-city school in Sweden between September 2017 and June 2018. This school exclusively offers courses for immigrant students wishing to attain their elementary school diplomas and develop their Swedish language abilities in order to qualify for admission to high school. On arrival in their municipality of residence, the municipality arranges for immigrant students to take part in introductory interviews concerning their previous schooling background and their level of print literacy and numeracy in their first languages (L1), or other languages, and Swedish. They are then placed in groups according to these interviews and assessments.

My study followed Elisabeth¹⁸, the teacher of the group of learners with the least formal schooling, with whom I made contact through a university project. Elisabeth is in her sixties, has 20 years' experience teaching students with limited prior formal education, and appears to be highly valued as a teacher by present and former students. Elisabeth is also the head teacher, who is pedagogically responsible for this category of students at her school.

18 All the names in the thesis are pseudonyms.

Her experience and high level of rapport with students and staff contributed to my interest in following her classes in particular. Elisabeth's group consisted of thirteen boys and girls between 16 and 19 years old, most of whom had no formal schooling, but some of whom had been exposed to qur'anic schools that covered the rote memorization of specific Arabic scripts, suggesting that certain literacy competencies had been developed more than others (Boyle 2006; Berglund 2017). The group changed slightly during the school year, and only the ten students who remained in the group for the entire year, and who had given consent to participate in the study, were included in the research. These students came from Somalia, Afghanistan and the Gambia and had been in Sweden for between 6 months and 1.5 years after migrating to Sweden on their own or with their families. Some of the students managed to make themselves understood in everyday Swedish, whereas most of them had great difficulty doing so. They all appeared motivated to learn Swedish in the course of the school year, even though some of them seemed affected by previous traumatic experiences and the difficult present conditions they faced in their life outside of school.

Most of the interactions in class took place in Swedish, but the instruction also occasionally connected to other languages, such as the first language (L1) of the students. Some of the students could speak English, like Adam from the Gambia and a few of the Somali students who had spent time in English-speaking African countries. In accordance with Swedish law, the class also had access to study guidance from tutors in Farsi and Somali for two to three hours a week. Since the Somali tutor, Mohammed, was in charge of the majority of the students in the group, I chose to follow his study guidance more closely, both while instructing the group on his own and when assisting Elisabeth. He also appeared to be an important adult figure, since he could explain academic content and language, as well as general school practices and expectations, to students.

Methodology

As mentioned previously, research in multilingualism that focuses on students with short or interrupted formal education who are developing literacy in an additional language has, to date, been quite limited (Tarone 2009; Young-Scholten 2015). Even when this category of students is taken into account, avoiding a deficit perspective has been a challenge (Bigelow & Vinogradov 2011) since many cognitive studies examine how the students differ from people with more schooling experience. The ethnographic approach used in

this study allows a closer focus on what students actually do in this particular context, thus also focusing on their resources.

I followed the group as a participant observer for two to three days each week for three to four hours per day, totaling 165 hours over the course of the school year. My observations were restricted to Elisabeth's lessons on Swedish as a second language and introductory social sciences, but the group also studied basic English, mathematics, and physical education with other teachers. During observation, I would sit at the back of the classroom and take field notes and audio-record interactions (totaling 40 hours). I would also move among the students, helping them with assignments, or talking to them in lessons or during break time, to build researcher-participant rapport and to get a sense of their written and oral production. I was cautious not to intervene in their interactions with the teachers. In order to complete the ethnographic observations, I also conducted semi-structured interviews with eight of the students at the end of the school year (in pairs or individually, in Swedish, English or with assistance from the Somali tutor). These interviews focused on the students' language and literacy experiences before coming to Sweden and on their thoughts of the instruction that I had observed.

I entered the observation site with no preconceptions of what literacy practices I might find in this complex educational setting, although the focus of my observations might have been influenced by my own experiences teaching Swedish to both adult migrant classes and public high school classes. After each day of observation, I elaborated my field notes, organized as descriptions and reflections in order to identify regular patterns in the interactions (Creese 2010; Levon 2013). They were also summarized monthly in conceptual memos (cf. Delamont 2008; Heath & Street 2008). In that way, I could detect and further analyze recurrent themes in the empirical data during the school year. I also looked for theoretical frameworks to analyze this setting. In this way, empirical data were collected in interaction with the theoretical framework in an abductive, theoretically informed ethnographic approach (Willis and Trondman 2000; Beach 2008). The data were coded manually in two cycles (Saldaña 2009), then the examples from my field notes were extracted and analyzed to illustrate and represent the categories in the four articles.

This study followed the ethical guidelines of The Swedish Research Council (Vetenskapsrådet 2017). Prior to the students' participation in the study, informed consent was received with help from the Somali and Farsi language tutors. The students were repeatedly reminded that they could stop their participation in the study at any time, although I was aware of the fact that it might be difficult for them to do so. However, my presence during their classes did not appear to disturb them; on the contrary, they seemed to appreciate it.

Results

The research questions were addressed in the four sub-studies, each of which is presented in an article. In this section, I summarize the scope and the results of the articles and explain how the research questions are addressed. In the concluding discussion, the results of the sub-studies are discussed in relation to the research questions and Gee's framework.

Article 1: Winlund, Anna. 2020. Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education* 34(3), pp. 249–266.

The purpose of article 1 is to investigate how the students in a school context engaged in literacy practices during instruction, and how they were supported by their teachers. Empirical data, which included field notes, audio recordings, and interviews with students, were analyzed with the help of two dimensions of Hornberger's the Continua of Biliteracy, namely, the content and development of biliteracy. Analysis of the content of biliteracy indicated that students' previous knowledge, as well as class field trips and concrete examples, served as important foundations for their instruction. In addition, the analysis of the development of biliteracy showed that the teachers' engagement with the students' diverse linguistic and other semiotic resources contributed to the students' participation in literacy practices. Thus, the results of this sub-study revealed how students were offered access to the literacy practices of the classroom. Also, it was shown how the relation to the teacher was crucial in this work. While the framework applied to the data includes several dimensions of literacy, indispensable for research in this complex context, the analysis also illuminated the need for the inclusion of additional dimensions in order to account for the role of interpersonal relations.

Article 2: Winlund, Anna. 2019. "You can think but not say it". Negotiations of heteronormativity within basic language and literacy education of recently immigrated adolescents. *Nordand: Nordisk Tidsskrift For Andrespråksforskning* 14(2), pp. 142–157.

(This article was written in Swedish with the original title "Man kan tänka men inte säga" – förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar.)

As seen in Article 1, and in the previous research section, language and literacy development seem to be favored if teaching included topics that have

previously been familiar. Concurrently, the students' critical literacy and the ability to understand, communicate and take a stand seemed to be favored if teaching departed from topics that have previously been unfamiliar or taboo to the students. Such topics can concern the constitution of families or sexuality. Thus, the aim of article 2 is to investigate the students' instruction about heteronormativity. The data consists of field notes and recorded interactions as well as field conversations and interviews with eight students.

The analysis of the interactions showed examples of a pedagogy that was both inclusive (advocating tolerance to differences), and questioning (through analysis of practices linked to sexuality). The perspectives of individual students appear through field conversations and interviews, showing that this challenging pedagogy seems to contribute to the students' development of knowledge and their possibility to take part in several discourses. Several of the students reported that they considered this education necessary in order to navigate their ways into a new society. Concurrently, the instruction is problematized, since it is ruled by conflicting principles – to let everyone's opinion be expressed and at the same time actively avoid discrimination. This sub-study investigates all four research questions: how students participate in the literacy practices that they are offered access to, how the relation to the teacher, as well as the approach to the subject relate to students' participation in this education.

Article 3: Winlund, Anna. Submitted manuscript. Decoding the rules of schooling – instruction of recently immigrated adolescents with emergent literacy in a language introductory school in Sweden.

Article 3 investigates the rules of schooling which might be new to recently immigrated adolescents with little prior experience of school-based learning. The purpose was to study how the 'external grammar' (Gee 2005 – i.e. the thoughts, beliefs, values, actions and social interactions – associated with school was negotiated in class. The analysis considers examples from the data that are ordered into three broad categories: chrono-spatial discipline, the use of literacy tools and practices, and being a student in relation to others. Some of these rules seemed to promote learning in this specific context, but also prepared the students for future studies, while other rules seemed adapted to these particular students' prerequisites for learning. Examples of some students who challenged these rules are also analyzed as a demonstration of students' agency. In this sub-study, all four research questions are addressed; it investigates not only how the students were offered access to literacy practices but also how they participated in them. In addition, the role of the relation to the teacher was examined, as well as how the rules and norms of the classroom were related to students' access to practices and to their agency in this context.

Article 4: Winlund, Anna. 2021. Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden. *Journal of Second Language Writing* 51.

The purpose of article 4 was to shed light on the L2 writing practices of three of the students in the group. The research questions guiding the analysis are: What are the different ways that the students engage in the analyzed writing practices? What are the students' challenges and assets in relation to these activities? The theoretical framework of Luke and Freebody's four resources model (1999) is used in order to analyze data, which includes field notes, audio recordings of classroom interactions, students' written material and interviews with students. The findings indicate that all three students seemed motivated to learn, but that they engaged in the L2 writing practices in different ways, according to their individual challenges and assets. A common feature of the students' writing was that it often depended on the model texts written by the teacher, and that shared experiences, such as field trips and interactions in the classroom constituted the basis for the development of their written texts. This sub-study focused on how the students were offered access to the literacy practices and how they participated in different ways, according to their previous experiences and resources. In addition, in this article, their relation to the teacher was investigated as well as how the norms of the classroom related to the students' engagement in literacy practices.

Concluding discussion

The overall aim of this thesis was to gain a deeper understanding about the education of Swedish as a second language and basic literacy to recently immigrated adolescents with little prior experience of school-based learning. The results of the four sub-studies were presented in the previous chapter. In this concluding section, I discuss the contributions of this study in relation to the research questions and to Gee's theoretical framework. Then, the limitations of the study, its implications for future research and pedagogical practices, as well as policy making will be discussed.

This thesis contributes to the field of Swedish as a second language and literacy through its focus on a category of students that is rarely included in research. The ethnographic methodology gave insights into the practices and attitudes of these students that would be difficult to study using alternative methods. Furthermore, several theoretical frameworks were explored and used for the analysis, such as the Continua of Bilinguality (Hornberger 2003),

Nelson's critical theories on hbtq-education (2002), Gee's theory on semiotic social spaces (2005) and The four resources model (Luke & Freebody 1999). Some of the results in this study support findings in other research about the education of recently immigrated students. Such studies advocate instruction building on students' previous experiences and drawing on their linguistic resources (Reath Warren 2016; Ganuza & Hedman 2019) and also on a close and friendly relation to the teacher (Cummins 2017). Previous studies on adults with emergent literacy also show that it is important to use a content that connects to students' everyday lives (Warriner 2007), but which also focuses explicitly on language forms (Kurvers 2015). The analysis through the theories used in this thesis showed in what way these practices were important, what role the teacher played for the student to participate in the activities and interactions and how the rules and norms of the classroom related to the educational content. It also showed how students' agency and willingness to invest (Norton 2013) in their schooling in mainstream society related to this context. For example, the analysis of the generators and portals of the classroom (cf. Gee 2005) revealed who decided on the content of instruction and how the students could get access to it. The analysis of the internal grammar showed which content was considered as important, while the analysis of the external grammar showed which behavior and attitudes were expected in this school context, and how the students responded to this education.

Another important aspect concerned the agency of the students and their opportunities and inclination to invest in education (cf. Norton 2013). It was clear that the teacher played an important role both as the core generator of the content of instruction and as its portal, giving the students access to the practices. On the other hand, the teacher could also be the gatekeeper, deciding which content to include or which practices were permitted in school. The lack of state regulations of this education contributed to the importance of the teacher's knowledge and values. Concurrently, both the teacher and the students depended on the institutional organization of this class and the rules of schooling that the teacher taught explicitly.

This thesis had a restricted focus on a group of students who were defined by the school since they were placed in a group destined for students with emergent literacy and little prior experience of school-based learning. Adolescent entrants in school constitute a particular group in education that falls in between children, whose schooling practices are well studied (Lawn & Grosvenor 2005) and adults, whose participation in higher education has also been subject to increasing interest (Tight 2012). Their conditions for learning can also differ from those of adults with emergent literacy, whose family situations and plans for the future might differ from those of adolescent students.

Naturally, these students also have a lot in common with other adolescents when it comes to relations, dreams of the future or social participation in online interactions.

This study also has its limitations. For example, it only follows one group of students for a longer period of time. Comparisons with other contexts might have given other insights. The linguistic barrier was a great challenge too, both in the sense that I could not understand everything that happened in class and that it was not possible to communicate my aims or results to the students directly. In future research, it would be desirable to use a multilingual research team (cf. Creese & Blackledge 2015) that would cover the spoken languages among the participants.

The results can have implications for not only teaching and research but also policy making. The results point to the need of taking students linguistic, sociocultural or literary resources into account when planning education (Luke & Freebody 1999; Janks 2010; Franker 2016). The study, however, also indicated that it is important to give the students access to discourses that might be foreign to them, in order for them to control them. The teacher's role is crucial in this work, since the students need to trust the fact that the teacher knows which knowledge is useful for them, but also that the teacher can create a welcoming atmosphere that makes them want to go to school. The study also showed that education for this category of students should be both implicit and explicit. The students need to develop oral language in authentic communication about topics that concern them; further, they also need explicit explanations of the relation between form and content and how to handle print literacy (Säljö 2000; Kurvers 2015). The study can also give input to institutions who organize this education, not least to understand the heterogeneity within the student group and that other factors than age might need to be taken into consideration when creating school groups. Also, documents should more explicitly describe what this education should contain, not least to help teachers and schools that might be new to this category of students.

The adolescents who are described in this thesis bring with them resources and experiences that can be used in school, but they also face great challenges. They are expected to develop language and literacy in a short time and to understand both the rules of school and norms in society that are sometimes implicit. Few students, only 20 %, continue to a national program in upper secondary school within 4 years (Skolverket 2016c:38). Many other students continue to adult education. Others can be expelled from Sweden if they do not succeed in getting a job (Migrationsverket 2021); consequently, some of the students who participated in this study have left the country. For example, one of them is now living in France and no longer learns Swedish, but French, as a second language.

The title of this thesis responds to Gee's statement that "Literacy education is not for the timid." (2015a:88). Indeed, it takes courage to begin school and learn how to read and write as a teenager. Also, teachers who educate this category of students need to be brave. They have to adapt the instruction to the students' needs, offer them new perspectives and be prepared to change their own minds. They also need to meet and comfort anxious students who might be grieving lost relatives or suffering from traumatic experiences. The teachers must also be able to eschew these distractions momentarily to focus on the pedagogical work, challenge the students and expect them to thrive. It also takes courage from the researcher to enter a new field, to socialize with adolescents with whom there is no common language, to represent a grown-up and friendly face that might sometimes have to comfort these students, but also at times take a step back to examine the situation critically and theoretically.

Working with this thesis has led me to many new insights. Hopefully, I have managed to describe and explain the courage that is needed to take part in, or lead, the education of basic literacy to recently immigrated adolescents in Sweden.

Referenser

- Abdi, Cawo Mohamed 2007. Convergence of Civil War and the Religious Right: Reimagining Somali Women. *Signs* 33(1), s. 183–207.
- Abrahamsson, Niklas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahearn, Laura M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, s. 109–137.
- Alexander, Jonathan 2008. *Literacy, Sexuality, Pedagogy: Theory and Practice for Composition Studies*. Utah: University Press of Colorado.
- Alver, Rosvold Vigdis 2013. Lese og skriveopplæring. Oslo: Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb-7908b4e8dba18f63c/materiell_pa_morsmal_i leseogskriveoppleringen.pdf>.
- Arvidsson, Gunnel, Anna-Maija Laakso & Gurtie Olsson 1996. *Basgrupp – för vem och hur? Om invandrarelever med otillräcklig skolbakgrund*. Göteborg: Invandrapedagogiskt centrum, IPD, Göteborgs universitet.
- Ascher, Henry 2014. Hälsans betydelse för nyanlända barn i skolan och skolans betydelse för nyanlända barns hälsa. I: Kästen-Ebeling, Gilda & Tore Otterup (red.), *En bra början - mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s. 95–118.
- Axelsson, Monica 2013. Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 547–578.
- Axelsson, Monica & Ulrika Magnusson 2012. I: Hyltenstam, Kenneth, Monica Axelsson & Inger Lindberg (red.), *Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 247–367.
- Baddeley, Alan 2003. Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders* 36(3), s. 189–208.

- Bagga-Gupta, Sangeeta & Giulia Messina Dahlberg 2018. Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of trans-languaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space. *International journal of multilingualism* 15(4), s. 383–411.
- Barreteau, Daniel 2002. Parcours et paroles de jeunes analphabètes. *Journal des africanistes* 72(1), s. 189–212.
- Bartlett, Lesley 2007. Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories. *Linguistics and Education* 18(3–4), s. 215–231.
- Barton, David 2007. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Carlton/Malden/Oxford: Blackwell publishing.
- Baynham, Mike 2006. Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education* 17(1), s. 24–39.
- Baynham, Mike & Martin Prinsloo 2009. Introduction. I: Baynham, Mike & Martin Prinsloo (red.), *The future of literacy studies*. New York: Palgrave Mcmillan, s. 1–20.
- Beach, Dennis 2008. Ethnography and representation: About representation for criticism and change through ethnography. I: Walford, Geoffrey (red.), *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press, s. 165–182.
- Berglund, Jenny 2017. Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public schooling. *Oxford Review of Education* 43(5), s. 524–535.
- Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Maryland: Rowman and Littlefield.
- Bigelow, Martha & Elaine Tarone 2004. The Role of Literacy Level in Second Language Acquisition: Doesn't Who We Study Determine What We Know? *TESOL Quarterly* 38(4), s. 689–710.
- Bigelow, Martha 2010. *Mogadishu on the Mississippi: Language, Racialized Identity, and Education in a New Land*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Bigelow, Martha & Robin Lovrien Schwarz 2010. *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Bigelow, Martha & Patsy Vinogradov 2011. Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, s. 120–136.
- Bigelow, Martha & Jill Watson 2012. The role of educational level, literacy, and orality in L2 learning. I: Gass, Susan M. & Alison Mackey (red.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Oxen: Routledge, s. 461–475.
- Bigelow, Martha & Kendall A. King 2014. Somali immigrant youths and the power of print literacy. *Writing Systems Research* 7(1), s. 4–19.

- Blackledge, Adrian & Angela Creese 2010. Separate and flexible bilingualism in complementary schools. I: Blackledge, Adrian & Angela Creese (red.), *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum, s. 108–123.
- Blackledge, Adrian 2000. Power relations and the social construction of ‘literacy’ and ‘illiteracy’. The experience of Bangladeshi women in Birmingham. I: Martin-Jones, Marilyn & Kathryn Jones (red.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, s. 55–69.
- Blumer, Herbert 1954. What is wrong with social theory. *American sociological review* 19(1), s. 3–10.
- Bouakaz, Laid & Nihad Bunar 2015. Diagnos: Nyanländ. I: Bunar, Nihad (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och kultur, s. 263–290.
- Bouakaz, Laid & Rehan Taha 2016. Kampen om att bli en elev. I: Lund, Anna & Stefan Lund (red.), *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, s. 85–102.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Boyle, Helen N. 2006. Memorization and Learning in Islamic Schools. *Comparative Education Review* 50(3), s. 478–495.
- Brown, Jill, Jenny Miller & Jane Mitchell 2006. Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian journal of language and literacy* 29(2), s. 150–162.
- Bryman, Alan 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Brännström, Malin, Eva Reimers & Lisa Asp-Onsjö 2019. ”Han är lite av en gåta för oss”. Begripliggöranden av elever med kort skolbakgrund. *Utbildning & Demokrati* 28(1), s. 7–28.
- Buanes Alnes, Ingrid & Kathrine Lehne 2014. *Materiell på morsmål i lese og skriveopplæringen*. Oslo: Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/materiell_pa_morsmal_i leseogskriveopplaringen.pdf>. Hämtad den 22 juni 2021.
- Bunar, Nihad 2010. *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bunar, Nihad 2015. *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Busch, Birgitta 2012. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics* 33(5), s. 503–523.
- Canagarajah, Suresh A. 2013. Introduction. I: Canagarajah, Suresh A. (red.), *Literacy as Translingual Practice. Between Communities and Classrooms*. New York: Routledge, s. 1–10.

- Cazden, Courtney, Bill Cope, Norman Fairclough & Jim Gee 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 1(Pro Quest), s. 60–92.
- Cederberg, Meta 2006. *Utifrån sett – inifrån upplevt: Några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan*. Doktorsavhandling. (Malmö studies in educational sciences, 22). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- CIA 2021. *The World fact book*. <<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>>. Hämtat 25 mars 2021.
- Cole, Michael & Yrjö Engeström 1993. A cultural-historical approach to distributed cognition I: Salomon, Gavriel (red.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, Angela & Adrian Blackledge with Arvind Bhatt, Carla Jonsson, Kasper Juffermans, Jinling Li, Peter Martin, Anu Muhonen & Jaspreet Kaur Takhi 2015. Researching bilingual and multilingual education multilingually: A linguistic ethnography. I: Wright, Wayne. E., Sovicheth Boun & Ofelia García (red.), *Handbook of bilingual and multilingual education* Oxford, UK: Wiley-Blackwell, s. 127–144.
- Creese, Angela. 2010 Linguistic Ethnography. I: Litosseliti, Lia (red.), *Research Methods in Linguistics*. London: Bloomsbury.
- Cummins, James 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49(2), s. 222–251.
- Cummins, Jim 2001. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Daugaard, Line Møller 2015. *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*. Aarhus: Læreruddannelsen i Aarhus.
- Daugaard, Line Møller 2019. Quranic app practices among multilingual Muslim youth in Denmark. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13(4), s. 43–69.
- Dávila, Liv & Nihad Bunar 2020. Translanguaging through an advocacy lens: The roles of multilingual classroom assistants in Sweden. *European Journal of Applied Linguistics* 8(1), s. 107–126.
- DeCapua, Andrea & Helaine W. Marshall 2009. Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms. *The Urban Review* 42(2), s. 159–173.

- DeCapua, Andrea & Helaine W. Marshall 2011. *Breaking New Ground. Teaching Students with Limited or Interrupted Formal Education in U.S. Secondary Schools*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- DeCapua, Andrea, William Smathers & Lixing Frank Tang 2009. *Meeting the Needs of Students with Limited or Interrupted Schooling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Delamont, Sara 2008. For lust of knowing – observation in educational ethnography. I: Walford, Geoffrey (red.), *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press, s. 39–56.
- Denscombe, Martyn 2018. *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Diamond, Jared 1997. *Vete, Vapen och Virus. En kort sammanfattning av mänsklighetens historia under de senaste 13000 åren*. Stockholm: Norstedts.
- Duke, Nelly. & Joanne. Carlisle 2010. The Development of comprehension. I: Kamil, Michael L., David P. Pearson, Elisabeth Birr Moje & Peter P. Afflerbach (red.), *Handbook of Reading Research IV*. New York: Routledge, s. 199–228.
- Etikprövningsmyndigheten. 2021. *Vad säger lagen? Information och samtycke (13 – 19 §§)*. <<https://etikprovningmyndigheten.se/for-forskare/vad-sager-lagen/>>. Hämtat 13 april 2021.
- Forsey, Martin 2008. Ethnographic interviewing: from conversation to written text. I: Walford, Geoffrey (red.), *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press, s. 57–75.
- Franker, Qarin 2011. *Litteracitet och visuella texter studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling. Stockholm: institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Franker, Qarin 2013. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* Lund: Studentlitteratur, s. 771–816.
- Franker, Qarin 2016. *Grundläggande litteracitet för nyanlända ungdomar*. <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_01/>. Hämtat den 1 juni 2021.
- Franker, Qarin 2018. *Kritiskt arbete med nyanlända*. Film inom delen Agenskap och handlingsutrymme. <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_08/>. Hämtat den 25 maj 2021.
- Freebody, Peter & Kindenber, Björn 2019. Critical literacy – pedagogy, diversity and the digital environment. I: Aldén, Kristina & Aina Bigestens (red.), *Litteraciteter och flerspråkighet. Symposium 2018*. Stockholm: Liber, s. 276–290.

- Freebody, Peter & Allan Luke 1990. Literacies programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect: A Journal of Australian TESOL* 11, s. 7–16.
- Freire, Paulo & Donaldo Macedo 1987. *Literacy: Reading the world and the word*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Fridlund, Lena 2011. *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Fuglesang, Andreas 1982. *About understanding: ideas and observations on cross-cultural communication*. Uppsala: Dag Hammarskjölds minnesfond.
- Ganuza, Natalia & Christina Hedman 2018. Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg. *Nordand* 2(1), s. 4–22.
- Ganuza, Natalia & Christina Hedman 2019. The Impact of Mother Tongue Instruction on the Development of Biliteracy: Evidence from Somali–Swedish Bilinguals. *Applied Linguistics* 40(1), s. 108–131.
- Garcia, Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education, Palgrave Pivot*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gee, James Paul 1986. Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways With Words. *TESOL Quarterly* 20(4), s. 719–746.
- Gee, James Paul 1989. What Is Literacy? *Journal of Education* 171(1), s. 18–25.
- Gee, James Paul 1990. *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London/ New York/Philadelphia: The Falmer Press.
- Gee, James Paul 2003. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Gee, James Paul 2005. Social semiotic spaces and affinity spaces: from the Age of Mythologies to today's schools. I: Barton, David & Tusting Karin (red.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power, and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, s 214–232.
- Gee, James Paul 2015a. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London/New York: Routledge.
- Gee, James Paul 2015b. *Literacy and education, Key Ideas in Education*. London/New York: Routledge.
- Gee, James Paul 2020. Personlig kommunikation via e-post. 21 april 2020 och 9 september 2020.
- Gerstl-Pepin, Cynthia I. & Michael G. Gunzenhauser 2002. Collaborative team ethnography and the paradoxes of interpretation. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 15(2), s. 137–154.
- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Goffman, Erving 1956. *The presentation of self in everyday life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre monographs. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Gustafsson, Anna W. 2013. Skriftpraktiker, diskursiva praktiker och analytisk konsekvens. *Språk och stil* 23(1), s. 85–106.
- Hagström, Mirjam 2018. *Raka spår, sidospår, stopp: vägen genom gymnasieskolans språkintrödd som ung och ny i Sverige*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Hajer, Maaike 2014. *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hammersley, Martyn 2006. Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education* 1(1), s. 3–14.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson 2007. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hattie, John A.C. 2009. *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York/London: Routledge.
- Haverson, Wayne W. & Judith L. Haynes 1982. *ESL/Literacy for adult learners*. 49, *Language in Education. Theory and practice*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Heath, Shirley Brice 1983. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice & Brian V. Street 2008. *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research, NCRL Collection*. New York: Teachers College Press.
- Hedman, Christina 2009. *Dyslexi på två språk en multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hedman, Christina & Ulrika Magnusson 2019. Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson 2019. *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hornberger, Nancy H. 1989. Continua of Biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), s. 271–296.
- Hornberger, Nancy H. 1990. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record* 92(2), s. 212–229.
- Hornberger, Nancy H. & Ellen Skilton-Sylvester 2000. Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education* 14(2), s. 96–122.

- Hornberger, Nancy H. (red.) 2003. *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Human Rights Watch 2016. *Afghanistan: Rise in Military Use of Schools. Security Forces, Taliban Threaten Children's Lives, Education*. <<https://www.hrw.org/news/2016/08/17/afghanistan-rise-military-use-schools>>. Hämtat den 17 augusti 2016.
- Hvenekilde, Anne, Vigdis Alver, Elisabeth Bergander, Vigdis Lahaug & Kari Midttun 1996. *Alfa og omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus Forlag.
- Hyltenstam, Kenneth 2010. Läs- och skrivsvårigheter hos tvåspråkiga. I: Ericson, Britta (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 305–339.
- Hörselskadades riksförbund 2016. *Fyra av tio nyanlända är hörselskadade – nu kräver HRF hörselscreening*. <<https://hrf.se/fyra-av-tio-nyanlanda-ar-horselskadade-nu-kraver-hrf-horselscreening>>. Hämtat den 15 januari 2021.
- IES 2020. *The Cultural Atlas*. <<https://culturalatlas.sbs.com.au/somali-culture/somali-culture-etiquette#somali-culture-etiquette>>. Hämtat den 14 december 2020.
- Islam, M. Rezaul & Dennis Banda 2011. Cross-Cultural Social Research with Indigenous Knowledge (IK): Some Dilemmas and Lessons. *Journal of Social Research & Policy*, 2(1), s. 67–82.
- IVO 2021. Inspektionen för vård och omsorg. *HVB och stödboende för ensamkommande barn*. <<https://www.ivo.se/publicerat-material/statistik/ensamkommande/>>. Hämtat den 22 juni 2021.
- Janks, Hilary 2010. *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jeffrey, Bob 2008. Characterising social settings as the basis for qualitative research in ethnography. I: Walford, Geoffrey (red.), *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press, s. 141–164.
- Jeffrey, Bob 2016. Ethnographic writing. I: Beach, Dennis, Carl Bagley & Sofia da Silva Marques (red.), *The Handbook of Ethnography of Education*. Wiley Publishers, s. 142–167.
- Jeffrey, Bob & Geoff Troman 2004. Time for ethnography. *British Educational Research Journal* 30(4), s. 535–548.
- Johansson, Egil (1988). *Kunskapens träd. Artiklar i folkundervisningens historia. II*. Rapportserie utg. av Forskningsarkivet, Umeå universitet. Umeå.
- Karlsson, Anna-Malin 2006. *En arbetsdag i skriftsambället: ett etnografiskt perspektiv på skrifthanvändning i vanliga yrken: småskrift utarbetad av Språkrådet*. Malmö/Stockholm: NE Nationalencyklopedin AB, Språkrådet.

- Kell, Catherine 2003. Accounting for not counting: Ethnography and literacy in South Africa. What counts as evidence for what purposes in research in adult literacy, numeracy and ESOL: papers from the first NRDC International Conference, s. 67–89
- King, Kendall A. & Martha Bigelow 2012. Acquiring English while learning to do school: Resistance and accommodation. *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 7th Symposium*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, s. 157–181.
- King, Kendall A., Martha Bigelow & Abdiasis Hirsi 2017. New to School and New to Print: Everyday Peer Interaction Among Adolescent High School Newcomers. *International Multilingual Research Journal* 11(3), s. 137–151.
- Klintenberg, Britt 2016. Muntlig språkundervisning. I: *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever. En modul i Läshäftet*. Stockholm: Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_03/>. Hämtat den 2 juni 2021.
- Kormos, Judit 2012. The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 21(4), s. 390–403.
- Kramsch, Claire 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press
- Kress, Gunther & Theo Van Leeuwen 2001. *Multimodal discourses. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2018. *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kurvers, Jeanne, Roeland van Hout & Ton Vallen 2006. Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates. I: van de Craats, I. Kurvers, Jeanne, Martha Young-Scholten & et al. (red.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*. Utrecht: LOT, s. 69–88.
- Kurvers, Jeanne, Roeland Van Hout & Ton Vallen 2009. Print awareness of adult illiterates: a comparison with young pre-readers and low-educated adult readers. *Reading and Writing* 22(8), s. 863–887.
- Kurvers, Jeanne 2015. Emerging literacy in adult second-language learners: A synthesis of research findings in the Netherlands. *Writing Systems Research* 7(1), s. 58–78.
- Kästen-Ebeling, Gilda & Tore Otterup 2014. Skolan, den bästa resursen. I: Kästen-Ebeling, Gilda & Tore Otterup (red.), *En bra början – mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s.173–179.
- Laluzza, José Luis, Virginia Martínez-Lozano & Beatriz Macías-Gomez-Estern 2019. The transition of Roma children into school: working relationally across cultural boundaries in Spain I: Hedegaard, Mariane & Anne Edwards (red.), *Supporting difficult transitions: children, young people and their carers*. London: Bloomsbury Academic.

- Landguiden 2021. *Syrien. Utbildning*. Utrikespolitiska institutet. <<https://www.ui.se/landguiden/lander-och-omraden/asien/syrien/utbildning/>>. Hämtat den 1 juni 2021.
- Larousse 2021. *Langue française*. <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/illettr%C3%A9/41544>>. Hämtat den 14 januari 2021.
- Laursen, Helle Pia 2015. Bilitteracitet och skriftspråkstilläggande. I: Laursen, Helle Pia (red.), *Litteracitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur, s. 13–61.
- Lave, Jean & Etienne Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lawn, Martin & Ian Grosvenor 2005. *Materialities of schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium books.
- Lee, Everett S. 1966. A theory of migration. *Demography* 3(1), s. 47–57.
- Lee, Young Ju 2016. First steps toward critical literacy: Interactions with an English narrative text among three English as a foreign language readers in South Korea. *Journal of Early Childhood Literacy* 17(1), s. 26–46.
- Leimar, Ulrika 1976. *Läsning på talets grund: läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel
- Levon, Erez 2013. Ethnography and recording interaction. I: Podesva, J. Robert & Devyani Sharma (red.), *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liberg, Caroline 2006. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liddicoat, Anthony J. 2009. Sexual Identity as Linguistic Failure: Trajectories of Interaction in the Heteronormative Language Classroom. *Journal of Language, Identity & Education* 8(2–3), s. 191–202.
- Lindberg, Inger 2009. I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 18(2), s. 9–37.
- Lo-Johansson, Ivar 1951. *Analfabeten*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Luke, Allan 2012. Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice* 51(1), s. 4–11.
- Luke, Allan & Peter Freebody 1999. Further Notes on the Four Resources Model. A map of possible practices. *Practically primary* 4(2), s. 5–8.
- Lund, Anna 2016. När allt annat misslyckats. I: Lund, Anna & Stefan Lund (red.), *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Lund: Studentlitteratur, s. 103–124.
- Lundberg, Ingvar. 1984. *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups.
- Lundgren, Berit 2005. *Skolan i livet – Livet i skolan. Några illiterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling. Umeå: institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, Umeå universitet.

- Lunneblad, Johannes & Maj Asplund Carlsson 2009. De komma från nordost. Om skolkonkurrens och elevidentitet i ämnet svenska som andraspråk. *Utbildning Och Demokrati* 18(2), s. 87–103.
- Luria, Aleksandr Romanovič 1976. *Cognitive development: its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Martin-Jones, Marilyn & Kathryn Jones 2000. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds, Studies in written language and literacy*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- Martin-Jones, Marilyn & Deirdre Martin 2017. Introduction. I: Martin-Jones, Marilyn & Martin Deirdre (red.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. Oxon: Routledge, s. 1–27.
- Migrationsverket 2021a. Uppehållstillstånd för studier på gymnasial nivå för dig som har sökt asyl. <<https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Uppehallstillstand-for-gymnasiestudier.html#Nyagymnasielagen>>. Hämtat den 1 juni 2021.
- Migrationsverket 2021b. Asylsökande till Sverige under 2000–2020. <<https://www.migrationsverket.se/download/18.4a5a58d51602d141cf41003/1611313758766/Asyls%C3%B6kande%20till%20Sverige%202000-2020.pdf>>. Hämtat den 2 juni 2021.
- Milani, Tommaso M., Kristine Køhler Mortensen & Erez Levon 2021. At queere flersprogethed og migration. *Språk och stil* NF 31(1), s. 201–229.
- Moll, Luis C., Cathy Amanti, Deborah Neff & Norma Gonzalez 1992. Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice* 31(2). Qualitative Issues in Educational Research), s. 132–141.
- Montgomery, Edith 2010. Trauma and resilience in young refugees: a 9-year follow-up study. *Development and psychopathology* 22(2), s. 477.
- Moradi, Ali R., Hamid T. Neshat Doost, Mohammad R. Taghavi, William Yule & Tim Dalgleish 1999. Everyday Memory Deficits in Children and Adolescents with PTSD: Performance on the Rivermead Behavioural Memory Test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40(3), s. 357–361.
- Mörling, Margareta 2007. *Att undervisa analfabeter. Från det konkreta till det abstrakta*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Mörling, Margareta 2014. *Framåt A. Elevbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur Läromedel.
- Mörnerud, Elisabet 2010. *Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare*. Red. Resurscentrum för mångfaldens skola. Malmö: Fou Malmö/ Utbildning, Avdelningen barn och ungdom, Malmö stad.
- Nelson, Cynthia D. 1999. Sexual identity in ESL: QueerTheory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly* 33 (3), s. 371–391.

- Nelson, Cynthia D. 2002. Why Queer Theory is Useful in Teaching. *Journal of Gay & Lesbian Social Services* 14(2), s. 43–53.
- Nilsson Folke, Jenny 2017. *Lived transitions : experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Doktorsavhandling. Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Nocon, Honorine & Michael Cole 2009. Relating Diversity and Literacy Theory I: Morrow, Lesley Mandel, Robert Rueda & Diane Lapp (red.), *Handbook of Research on Literacy and Diversity*. New York: Guilford Press, s. 13–31.
- Norton, Bonny 2013. *Identity and language learning extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, Bonny 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), s. 9–31.
- Ong, Walter J. 1991. *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Otterbeck, Jonas 2000. *Islam, muslimer och den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Paratore, Jeanne R., Christina M. Cassano & Judith A. Schickedanz 2011. Supporting Early (and Later) Literacy Development at Home and at School I: Kamil, Michael L., David P. Pearson, Elisabeth Birr Moje & Peter P. Afflerbach (red.), *Handbook of Reading Research*. Volume IV. New York: Taylor and Francis, s. 107–135.
- Pearson, David P. & Gina N. Cervetti 2015. Fifty Years of Reading Comprehension Theory and Practice. I: Pearson, David P. & Hiebert H. Elfrieda (red.), *Research-Based Practices for Teaching Common Core Literacy*. New York: Teacher College Press & International Literacy Association, s. 1–24.
- Pettitt, Nicole M. & Elaine Tarone 2015. Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read. *Writing Systems Research* 7(1), s. 20–38.
- Pettitt, Nicole 2018. Refugee Women in the United States Writing Themselves Into New Community Spaces. I: Crandall, JoAnn & Kathleen M. Bailey (red.), *Global Perspectives on Language Education Policies*. New York: Routledge.
- Pettitt, Nicole, Lisa Gonzalves, Elaine Tarone & Theresa Wall 2021. Adult L2 writers with emergent literacy: Writing development and pedagogical considerations. *Journal of Second Language Writing* 51, s. 1–5.
- Pierides, Dean 2010. Multi-sited ethnography and the field of educational research. *Critical Studies in Education* 51(2), s. 179–195.
- Prater, Kathryn. 2009. Reading Comprehension and English Language Learners. I: Israel, Susan E. & Gerald G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, s. 607–621.

- Reath Warren, Anne 2016. Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand – Nordisk tidskrift för andrespråksforskning* 11(2), s. 115–142.
- Reath Warren, Anne 2017. *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. Doktorsavhandling. (Dissertations in Language Education ; 10). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- Reyes, Iliana 2012. Bilingual Literacy Among Children and Youths. Review of Research. *Reading Research Quarterly* 47(3), s. 307–327.
- Rogers, Rebecca, Meredith Labadie & Kathryn Pole 2016. Balancing voice and protection in literacy studies with young children. *Journal of Early Childhood Literacy* 16(1), s. 34–59.
- Rose, David 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Roy, Laura & Kevin Roxas 2011. Whose Deficit Is This Anyway? Exploring Counter-Stories of Somali Bantu Refugees' Experiences in "Doing School". *Harvard Educational Review* 81(3), s. 521–541.
- Rydell, Maria & Tommaso M. Milani 2020. Språkkrav som migrationspolitiskt verktyg. I: Fejes, Andreas & Magnus Dahlstedt (red.), *Perspektiv på skolans problem: vad säger forskningen?* Lund: Studentlitteratur, s. 139–153.
- Rydén, Inga-Lena (2007). *Litteracitet och sociala nätverk – ur ett andraspråksperspektiv*. Rapport om svenska som andraspråk (ROSA) 10. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Saldaña, Johnny 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers* London and Los Angeles: SAGE publications Ltd.
- SAOL 2021. <<https://svenska.se/saol/?sok=analfabet&pz=1>>. Hämtat den 22 juni 2021.
- SCB 2019. *Kursdeltagare på svenskundervisning för invandrare efter studievägs-kurs och resultat 2019*. <<https://www.scb.se/hitta-statistik/temaomraden/jamstalldhet/jamstalld-utbildning/sfi/#129846>>. Hämtat den 1 juni 2021.
- SCB 2021. *Invandring till Sverige*. <<https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/invandring-till-sverige>>. Hämtat den 1 juni 2021.
- Schleppegrell, Mary J. 2012. Academic Language in Teaching and Learning. Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal* 112(3), s. 409–418.
- Schmidt, Catarina, Inger Fält & Jan Malmgren 2019. *Att vara mellan språken. Studiehandledning för nyanlända elever*. Göteborg: Språkcentrum, Göteborgs stad.

- Scribner, Sylvia & Michael Cole 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Serafini, Frank 2012. Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An International Journal* 7(2), s. 150–164.
- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review* 78(1), s. 40–60.
- Sharif, Hassan 2017. "Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt" *Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Doktorsavhandling. Acta Universitatis Upsaliensis: Studier i utbildnings- och kultursociologi; 10. Uppsala: Uppsala universitet.
- SKL 2016. *Öppna jämförelser – Gymnasieskola 2016*. Tema nyanlända elever. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Skolinspektionen 2017. *Språkin introduktion i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning 2017*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen 2020. *Gymnasieskolors distansundervisning under covid-19-pandemin: Skolinspektionens centrala iakttagelser efter intervjuer med rektorer*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket 2008. *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2013. *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2016a. *Grundläggande litteracitet för nyanlända elever. En modul i Läshyftet*. <<https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda>>. Hämtat den 1 juni 2021.
- Skolverket 2016b. *Grundläggande litteracitet. Att undervisa vuxna med svenska som andraspråk. Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2016c. *Språkin introduktion*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2016d. *Uppföljning av gymnasieskolan. Regeringsuppdrag–uppföljning och analys av gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2017a. *Bygga svenska – material för bedömning av nyanlända elevers språkutveckling*. <<https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/bedomningsstod-for-nyanlanda-elever#h-LaddanellerbestallByggasvenska>>. Hämtat den 1 juni 2021.
- Skolverket 2017b. *Uppföljning av språkin introduktion. Rapport 454*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2018. *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoeklassen-och-fritidshemmet>>. Hämtat den 16 december 2018.

- Skolverket 2019. *Studiehandledning på modersmålet– att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2020a. *Bedömningsportalen. Kartläggningsmaterial*. <<https://bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial/start>>. Hämtat den 14 december 2020.
- Skolverket 2020b. *Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i gymnasieskolan*. <<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevs-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-gymnasieskolan>>. Hämtat den 15 december 2020.
- Skolverket 2021. *Komvux svenska för invandrare (sfi)*. <<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi>>. Hämtat den 1 juni 2021.
- Solberg, Øivind, Alexander Nissen, Marjan Vaez, Prue Cauley, Anna-Karin Eriksson & Fredrik Saboonchi 2020. Children at risk: A nation-wide, cross-sectional study examining post-traumatic stress symptoms in refugee minors from Syria, Iraq and Afghanistan resettled in Sweden between 2014 and 2018. *Conflict and Health* 14, s. 1–12.
- Straszler, Boglárka, BethAnne Yoxsimer Paulsrud, Jenny Rosén & Åsa Wedin 2017. *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Street, Brian, V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stretmo, Live 2014. *Governing the unaccompanied child media, policy and practice*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stretmo, Live & Charlotte Melander 2014. Den speciella situationen för ensamkommande barn i skolan. I: Kästen-Ebeling, Gilda & Tore Otterup (red.), *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. Lund: Studentlitteratur, s. 119–140.
- Svenbro, Jesper 1999. *Myrstigar: figurer för skrift och läsning i antikens Grekland*. Stockholm: Bonnier.
- Svensson, Gudrun 2017. *Transspråkande i praktik och teori*. Första utgåvan uppl: Stockholm: Natur & Kultur.
- Sveriges riksdag 2011:185. *Skolförordning* <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185>. Hämtat den 25 maj 2021.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Talmy, Steven 2008. The Cultural Productions of the ESL Student at Tradewinds High: Contingency, Multidirectionality, and Identity in L2 Socialization. *Applied Linguistics* 29(4), s. 619–644.

- Tammelin-Laine, Taina & Maisa Martin 2014. The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. *Writing Systems Research* 7(1), s. 39–57.
- Tarone, Elaine 2009. Second language acquisition by low-literate learners: An under-studied population. *Language Teaching* 43(1), s. 75–83.
- Tarone, Elaine, Martha Bigelow & Kit Hansen 2009. *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, Wayne P. & Virginia P. Collier 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Tight, Malcolm 2012. *Researching Higher Education*. Maidenhead: Open university press.
- Torpsten, Ann-Christin 2012. När man inte tillhör gruppen från början. I: Elmeroth, Elisabeth (red.), *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur, s. 75–90.
- Torpsten, Ann-Christin 2018. Translanguaging in a Swedish Multilingual Classroom. *Multicultural perspectives (Mahwah, N.J.)* 20(2), s. 104–110.
- Uddén, Julia 2018. Hjärnforskningens perspektiv på läsning. I: Willingham, Daniel T. (red.), *Den läsande hjärnan*. Lund: Natur och Kultur, s. 225–251.
- UNICEF 2021. *Fakta. Undernäring* <<https://unicef.se/fakta/undernaring>. UNICEF>. Hämtat den 26 mars 2021.
- Vetenskapsrådet 2017. *God Forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vollmer, Stefan 2017. Exploring the digital literacy practices of Rojan, a newly arrived Syrian refugee. *Fokus* 68, s. 14–18.
- Vollmer, Stefan 2018. Syrian newcomers and their digital literacy practices. *Language issues* 28(2), s. 66–72.
- Walford, Geoffrey 2007. Classification and framing of interviews in ethnographic interviewing. *Ethnography and Education* 2(2), s. 145–157.
- Walford, Geoffrey 2008a. The nature of educational ethnography. I: Walford, Geoffrey (red.), *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press, s. 1–15.
- Walford, Geoffrey 2008b. Selecting sites, and gaining ethical and practical access. I: Walford, Geoffrey (red.), *How to do Educational Ethnography*. London: the Tufnell Press, s. 16–38.
- Walford, Geoffrey 2009. For ethnography. *Ethnography and Education* 4(3), s. 271–282.
- Wallace, Catherine 1988. *Learning to read in a multicultural society. The Social Context of Second Language Literacy English Language Teaching*. Hemel Hempstead Hertfordshire: Prentice Hall International.

- Warriner, Doris S. 2007. "It's just the nature of the beast": Re-imagining the literacies of schooling in adult ESL education. *Linguistics and Education* 18(3–4), s. 305–324.
- Wedin, Åsa 2010. *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, Åsa 2012. Literacy in Negotiating, Constructing and Manifesting Identities: The Case of Migrant Unaccompanied Asylum-Seeking Children in Sweden. I: Pitkanen-Huhta, Anne & Lars Holm (red.), *Literacy Practices in Transition*. Bristol: Multilingual Matters, s. 54–74.
- Wedin, Åsa 2013. Skrift och mobilitet bland flerspråkiga ungdomar. I: Wedin, Åsa & Christina Hedman (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur, s. 123–144.
- Wedin, Åsa 2015. Skrivande bland unga vuxna som invandrat som ensamkommande barn. I: Golden, Anne & Elisabeth Selj (red.), *Skrivning paa norsk som andrespraak. Vurdering, opplering, elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm AS, s. 89–108.
- Willis, Paul & Mats Trondman 2000. Manifesto for ethnography. *Ethnography* 1(1), s. 5–16.
- Winlund, Anna 2019. "Man kan tänka men inte säga" – förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar. *Nordand: Nordisk Tidsskrift For Andrespråksforskning* 14(2), s. 142–157.
- Winlund, Anna 2020. Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education* 34(3), s. 249–266.
- Winlund, Anna 2021. Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden. *Journal of Second Language Writing* 51. <<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100794>>.
- Witting, Maja 1985. *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelund.
- Wodak, Ruth 2001. *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE.
- Wolcott, Harry F. 2008. *Ethnography: A Way of Seeing*. Lanham, Md.: Alta Mira Print.
- Wolf, Maryanne 2007. *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins.
- Wrigley, Heide Spruck 2013. New to Literacy: Challenges Facing Immigrants with Minimal Prior Schooling. *Perspectives on Language and Literacy* 39(2), s. 31–35.
- Yasik, Anastasia E., Philip A. Saigh, Richard A. Oberfield & Phill V. Halamandaris 2007. Posttraumatic Stress Disorder: Memory and Learning Performance in Children and Adolescents. *Biological psychiatry (1969)* 61(3), s. 382–388.

- Young-Scholten, Martha & Nancy Strom 2006. First time L2 readers – is there a critical period? Low educated adult second language and literacy acquisition. I: Kurvers, Jeanne, Ineke van de Craats & Martha Young-Scholten Proceedings of the Inaugural Conference Utrecht: LOT, Netherlands Graduate School of Linguistics, s. 45–68.
- Young-Scholten, Martha 2015. Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest? *Writing Systems Research* 7(1), s. 1–3.

Ingående artiklar

Winlund, Anna. 2020. Emergent literacy instruction: ‘continua of biliteracy’ among newly immigrated adolescents. *Language and Education* 34(3), s. 249–266. DOI: <<https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1701006>>

Winlund, Anna. 2019. ”Man kan tänka men inte säga”. Förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar. *Nordand : Nordisk Tidskrift For Andrespråksforskning* 14(2), s. 142–157. DOI: <<https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2019-02-03>>

Winlund, Anna. Inskickat manus. Decoding the rules of schooling – instruction of recently immigrated adolescents with emergent literacy in a language introductory school in Sweden.

Winlund, Anna. 2021. Writing practices of recently immigrated adolescent emergent writers: A study from a language introductory school in Sweden. *Journal of Second Language Writing* 51. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100794>>

